

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]
Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Münster ; New York : Waxmann 2016, 280 S. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, 280 S. - (Musikpädagogische Forschung; 37) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149142 - DOI: 10.25656/01:14914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-149142>

<https://doi.org/10.25656/01:14914>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorbemerkung 9

Editors' note

Johannes Bilstein

Ästhetische – musische – kulturelle Bildung:
Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen 15

*Aesthetic, artistic and cultural "Bildung":
Reflections from the perspective of educational science*

Thomas Ott

45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion 29

45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction

Jürg Huber

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“:
Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung
in der Deutschschweiz 45

*"Craftsmen of keys and strings" vs. "Guild of researchers":
The discourse on the "right" music teacher education in
the German-speaking part of Switzerland*

Wolfgang Lessing

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumental-
ausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der
ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden 59

*Pedagogical antinomies in the training of professional musicians –
a reconstructive study concerning the conjunctive experiential
space of the former "Spezialschule für Musik Dresden"*

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical
development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung
Transformationsaufgaben als Herausforderungen für
einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept,
Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen
und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und
Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

*Structure and development of musical self-concept, musical
sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years)
at secondary modern, inter-denominational and middle schools
as well as grammar schools*

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen
von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht:
Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

*a contribution to educational classroom research from a
music pedagogy perspective*

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorbemerkung

Editors' note

Zum Tagungsthema

„Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft“, so lautete im Jahr 2015 das Thema der Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) in Erfurt. Betrachtet man den Verlauf der Geschichte der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, dann fällt zunächst auf, dass die Positionierung des Faches in Relation zu ihren Nachbardisziplinen je nach lokalem und historischem Ort sehr unterschiedlich ausfällt. Lange Zeit bestand eine recht enge Anbindung der Musikpädagogik an die Historische Musikwissenschaft (vgl. bspw. Richter, 1997), später wurde dann vor allem die Beziehung zur Systematischen Musikwissenschaft bedeutsam. Unter den nicht musikspezifischen Bezugsdisziplinen war und ist es jedoch immer wieder die Erziehungswissenschaft, die eine besondere Rolle spielt. Indikatoren finden sich auf verschiedenen Ebenen:

Auf der Ebene musikpädagogischer Theoriebildung ist eine intensive Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien zu verzeichnen – Arbeiten aus der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ oder der „Konstruktivistischen Didaktik“ seien hierfür exemplarisch genannt. Diese theoretischen Auseinandersetzungen mit der Erziehungswissenschaft waren häufig auch musikdidaktisch-konzeptionell folgenreich (bspw. im Konzept der „Schülerorientierung“, wie es von Günther, Ott und Ritzel (1983) im Anschluss an Schulz' „Unterrichtsplanung“ (1981) für den Musikunterricht ausgearbeitet wurde).

Die Empirische Musikpädagogik ist in ihrer methodologischen Ausrichtung traditionell stark geprägt durch Musikpsychologie und -soziologie (vgl. insbesondere die AMPF-Bände der 1970er und 80er Jahre). Die zunehmende Bedeutung der Empirie innerhalb der Erziehungswissenschaft (Stichwort „Empirische Bildungsforschung“) war jedoch auch für die Musikpädagogik folgenreich. Dies betrifft sowohl inhaltliche Aspekte, methodische Aspekte als auch Art und Umfang, in dem musikpädagogisch-empirisch aktuell geforscht wird (besonders eindrücklich bspw. durch den kürzlich abgeschlossenen interdisziplinären JeKi-Forschungsschwerpunkt dokumentiert; u. a. Kranefeld, 2015).

Auf institutioneller Ebene fällt auf, dass die Musikpädagogik häufig den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten angehört – insbesondere dann, wenn keine eigenständige Musikwissenschaft an einer entsprechenden Institution vorhanden ist. Auch auf Verbandsebene zeigen sich in jüngster Zeit vermehrt „Treffpunkte“ von Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, so z. B. im Rahmen der „Gesellschaft für Fachdidaktik“, der sowohl die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ als auch der „AMPF“ und die „Bundesfachgruppe Musikpädagogik“ angehören.

Diese rein deskriptive – und keinesfalls vollständige – Auflistung gibt natürlich keine Auskunft darüber, wie das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Musikpädagogik genau bestimmt werden kann bzw. welche Motive für die konkrete Ausgestaltung dieses Verhältnisses eine Rolle spielen. Sibylle Reinhardt formuliert im „Wörterbuch Erziehungswissenschaft“ Folgendes: „Ein Konzept der Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bietet sich an, ohne dass diese Beziehung bisher geklärt ist“ (2004, S. 200).

Daran anschließend war es eines der Ziele der Erfurter Tagung, etwas zur Klärung dieser Beziehung beizutragen. Entsprechend finden sich in vielen der in diesem Band versammelten Beiträge Anklänge an, aber auch direkte Einflüsse erziehungswissenschaftlicher Forschung.¹ So zeichnet Jürg Huber für die Deutschschweiz die Vorstellungen von Lehrerbildung nach, wie sie sich in einem Korpus von Zeitschriftentexten bei Vertreter_innen der akademischen Erziehungswissenschaft auf der einen und der eher künstlerisch orientierten Musiklehrerbildung auf der anderen Seite zeigen. Gabriele Puffer und Bernhard Hoffmann berichten aus einem Forschungsprojekt, das verschiedene Fachdidaktiken in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft zum Thema „professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ durchführen. Wolfgang Lessing knüpft an die in der Erziehungswissenschaft präsente Diskussion um Antinomien im pädagogischen Handeln an, wenn er biographische Interviews mit ehemaligen Schüler_innen und Lehrenden von Spezialschulen der DDR auswertet.

Einen breiten Raum nimmt im diesjährigen AMPF-Band die empirische Unterrichtsforschung ein. Deutlich erkennbar ist dabei die Orientierung an zentralen erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen und Konstrukten: Lars Oberhaus und Sonja Nonte untersuchen Inklusion und Kooperation in der frühkindlichen musikalischen Bildung, Michael Göllner und Anne Niessen sowie Ulrike Kranefeld und Kerstin Heberle knüpfen an die erziehungswissenschaftliche Adaptivitätsforschung an, wenn sie musikpädagogische Angebote u. a. für ehemalige JeKi-Schüler_innen beforschen. Marc Godau untersucht das eigenverantwortliche Arbeiten von Schüler_innen im Fach Musik, Frauke Heß und Christina Voss beschreiben ein Unterrichtsexperiment im geschlechtersensiblen Musikun-

1 Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, alle Beiträge zusammenfassend zu erwähnen. Eine knappe Darstellung der Inhalte kann den jeweiligen Abstracts entnommen werden, die den Beiträgen vorangestellt sind.

terrichtet. Johann Honnens entwickelt aus der Auswertung von Gruppeninterviews das Konstrukt der sozioästhetischen Anerkennung in Bezug auf die *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen. Elias Zill erprobt qualitative Methoden zur Erforschung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen, während Ute Konrad und Andreas Lehmann-Wermser auf die Chancen von Design-Based-Research auch für die musikpädagogische Forschung verweisen. All diesen Beiträgen ist die Intention gemeinsam, in Anknüpfung an erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden und Konstrukte genuin musikpädagogische Fragestellungen zu bearbeiten.

Keynote

Angesichts des Tagungsthemas war es naheliegend, einen Erziehungswissenschaftler um einen Eröffnungsvortrag zu bitten, das Thema also gewissermaßen nicht nur aus musikpädagogischer, sondern auch aus genuin erziehungswissenschaftlicher Perspektive anzugehen. Mit Johannes Bilstein konnte schon aufgrund seiner Biographie eine besonders geeignete Person gefunden werden, denn er vertritt seit vielen Jahren die Erziehungswissenschaft sowohl an Musik- als auch an Kunsthochschulen. So fokussieren seine Ausführungen auch für beide Disziplinen gleichermaßen zentrale Begriffe: ästhetische, musische und kulturelle Bildung. In einem dirskursgeschichtlichen Überblick wird dabei besonders deutlich, wie sehr die Musikpädagogik von den erziehungswissenschaftlichen Reflexionstraditionen profitieren kann.

AMPF-Lecture

Thomas Ott hielt auf der Erfurter Tagung 2015 die zweite „AMPF-Lecture“, in der er explizit an die des Vorjahres anknüpfte: Hermann J. Kaiser hatte in der Lecture des Jahres 2014 begründet, warum er im Blick auf die Entwicklung der Disziplin Musikpädagogik dem Modell des Paradigmenwechsels nach Thomas S. Kuhn die Idee des „Denkkollektivs“ nach Ludvik Fleck vorzieht (Kaiser 2015). Thomas Ott stellt in seinem Beitrag diese Entscheidung auf den Prüfstand und geht dazu in das Jahr 1970 zurück, das in der Musikpädagogik bis zu Kaisers Ausführungen als Ausgangspunkt eines Paradigmenwechsels angesehen wurde. Ott unternimmt nun den Versuch, die Tauglichkeit des Modells „Denkkollektiv“ für diese historische Situation zu überprüfen. Dabei lässt er u. a. seine eigenen Erinnerungen in die Darstellung einfließen und entwirft ein lebendiges Bild dieser bewegten Jahre. Durch seine Ausführung zieht sich eine starke Orientierung an erziehungswissenschaftlichen Themen, sei es deren hermeneutische Tradition, die „empirische Wende“ oder die Gesamtschuldiskussion, die allesamt deutliche Spuren in der sich neu konstituierenden Musikpädagogik hinterließen. Zusätz-

lich gaben die Lern-, Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie sowie die Curriculumtheorie entscheidende Anregungen, die beispielsweise in die musikdidaktische Konzeption der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ einfließen. 1970 erschien auch die Didaktik von Heinz Antholz, „Unterricht in Musik“. Thomas Ott passt sie in das spannungsvolle Zeitbild ein, benennt innovative Aspekte, aber auch die Hinweise, die Heinz Antholz damals schon auf immanente Widersprüche der aktuellen Diskussionen gegeben hat. Die AMPF-Lecture von Thomas Ott offenbart trotz ihres vermeintlichen Fokus' auf ein immanent musikpädagogisches Thema die vieldimensionalen Verflechtungen zwischen Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft schon zu diesem frühen Zeitpunkt der Entwicklung der Disziplin.

Foren

Die Vorträge der Jahrestagung 2015 wurden durch drei Foren ergänzt, die thematisch an verschiedenen methodischen Zugriffen orientiert waren:

Diskursanalyse in der Musikpädagogik

Zwar findet die Diskursanalyse im Rahmen musikpädagogischer Forschung immer häufiger Erwähnung, doch ist sie als Forschungsprogramm in der Musikpädagogik noch längst nicht so etabliert wie in anderen wissenschaftlichen Fachdisziplinen. Im Anschluss an das Forum zur Kritischen Theorie in der Musikpädagogik im Rahmen der AMPF-Jahrestagung 2011 (Rolle/Vogt) gestalteten Alexander Cvetko und Christian Rolle auf der Erfurter Tagung deshalb ein Forum zum Thema Diskursanalyse in der Musikpädagogik, das der Bestandsaufnahme und dem gemeinsamen Gedankenaustausch dienen sollte. In zwei kurzen Impulsreferaten wurden grundsätzliche Fragen zum Verständnis von Diskursanalyse angesprochen und ein knapper Überblick über die deutsche und angloamerikanische Fachliteratur gegeben. Einen Schwerpunkt bildete dabei die Historische Diskursanalyse, die ihren Fokus auf die Konstruktion geschichtlicher Ereignisse durch Sprache richtet. Anschließend wurden in Gruppen diskursanalytische Strömungen, der terminologische Gebrauch innerhalb der Musikpädagogik sowie methodologische Ausgangspunkte diskutiert. Es wurde erörtert, wie Diskurstheorie und verschiedene Varianten der Diskursanalyse für die musikpädagogische Forschung fruchtbar gemacht werden könnten und welche musikpädagogischen Fragestellungen eine diskursanalytische Herangehensweise nahelegen. Im Plenum folgte ein Austausch über aktuelle Forschungsprojekte in Deutschland und in der Schweiz.

Forum QFM

Das Forum des ‚Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik‘ widmete sich dem Thema Hochschuldidaktik: Anlass war die Tatsache, dass qualitative Forschungsmethoden sich gut als Vorbild oder Anregung für studentisches forschendes Lernen eignen. Auch in Abschlussarbeiten verwenden Studierende immer häufiger Methoden qualitativer Forschung. Im Rahmen des Forums wurde diskutiert, welche Erfahrungen bisher an den unterschiedlichen Standorten gesammelt wurden, wie methodische Kompetenzen in diesem Bereich aufgebaut werden können, was in Abschlussarbeiten leistbar ist und welche Gütekriterien an die studentischen Arbeiten angelegt werden können. Anschließend beschäftigten sich die Teilnehmer_innen des Forums mit dem Ansatz der „Zirkulären Dekonstruktion“, den Jaeggi, Faas und Mruck (1998) spezifisch für den Einsatz qualitativer Methoden in Diplomarbeiten entwickelt haben, und untersuchten ihn im Hinblick auf seine Eignung für die musikpädagogische Hochschullehre.

Forum QuantFM

Erstmalig veranstaltete der neu gegründete „Arbeitskreis Quantitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QuantFM) ein Forum auf der Tagung: Im Zentrum der Arbeit stand die Vorstellung eines Entwurfes für die Agenda eines „QuantFM“ durch die Organisatoren, der anschließend in Kleingruppen diskutiert wurde. Der „QuantFM“ versteht sich als ein informeller Zusammenschluss quantitativ forschender Musikpädagoginnen und -pädagogen, der sich zum Ziel gesetzt hat, die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Forschungsgemeinschaft zu fördern sowie zur Qualitätsentwicklung quantitativer musikpädagogischer Forschung beizutragen. Im Forum wurden Ideen erarbeitet, wie ein „QuantFM“ als Anlaufstelle wirken könnte, die Möglichkeiten zur Erweiterung von Methodenkenntnissen und Coaching anbietet, Expertenwissen und Ressourcen verfügbar macht, Forschungsk Kooperationen und Triangulation fördert und den Diskurs zur Einbettung empirischer Forschung in die Theorie befördert. Die 20 Teilnehmenden trugen in lebhafter Diskussion zur Weiterentwicklung der Ziele und Aufgaben des QuantFM bei und verabredeten nächste Schritte. Diese umfassen unter anderem die Veranstaltung eines jährlichen Frühjahrstreffens, den Aufbau einer Online-Testothek und eines Wissensmanagements.

Im Anschluss an die Tagung ging die wissenschaftliche Diskussion noch weiter: Wir möchten unseren Dank insbesondere den Autorinnen und Autoren dieses Bandes aussprechen, die nicht nur die zahlreichen Beiträge beigesteuert, sondern sie im Rahmen des Peer Review den kritischen Blicken von Fachkolleginnen und -kollegen ausgesetzt haben. Darüber hinaus sei den Reviewenden gedankt,

die erneut ausgesprochen sorgsame und konstruktive Rückmeldungen verfasst und damit die Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Musikpädagogik unterstützt haben.

Lübeck und Köln, im Juni 2016

Jens Knigge und Anne Niessen

Literatur

- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten* (2., überarbeitete Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin. Nr. 2. http://www.ash-berlin.eu/hsl/free_docs/227/Zirkulaeres_Dekonstruieren.pdf [07.06.2016].
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in Music education research*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 36 (S. 33-49). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41. http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2016/01/Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule.pdf [10.06.2016].
- Reinhardt, S. (2004). Fachdidaktik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 198-203). Wiesbaden: VS.
- Richter, C. (1997). Musikpädagogik. In F. Blume & L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Sachteil: Bd. 6. Kassel: Bärenreiter, Sp. 1440-1473.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern* (3. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.

Jens Knigge
Musikhochschule Lübeck
Große Petersgrube 21
23552 Lübeck
jens.knigge@mh-luebeck.de

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Johannes Bilstein

Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen

*Aesthetic, artistic and cultural “Bildung”:
Reflections from the perspective of educational science*

Traditionally the problems and chances of aesthetic education play an important role in German educational philosophy. This article discusses the different emphases, found in various anthropologies, which result in different pedagogical consequences.

1. Zur Anthropologie: Freiheit in dem Zwange

Erziehungswissenschaftliche Diskurse kreisen um die Frage, wie Menschen zu Menschen werden, und greifen dabei – einerseits – auf all die philosophischen und empirischen Reflexionen zurück, die zu diesem Problem menschlichen Bewusstseins seit der Antike entwickelt worden sind, beziehen sich jedoch – andererseits – auch auf die Perspektiven und Fragestellungen der gegenwärtigen Sozialwissenschaften.

Auf einige Basisannahmen dieser Diskurse sei kurz hingewiesen. Menschen sind Lebewesen, die – zum Ersten – leiblich handeln und sich leiblich verhalten können. Diese Fähigkeiten teilen sie mit vielen anderen Lebewesen. Menschen sind jedoch darüber hinaus – zweitens – Lebewesen, die gemeinsam handeln und sich verhalten können, sie sind praktische Lebewesen. Auch diese Fähigkeiten gibt es durchaus im Tierreich, man denke an die hochkomplexen Jagdpraktiken von Wolfsrudeln. Menschen sind – drittens – Lebewesen, die über dieses Handeln nachdenken, damit Distanz zum eigenen Leibe schaffen können, sie sind fähig zu Reflexionen erster Ordnung: Das können wahrscheinlich nur Menschen. Darüber hinaus aber können wir – viertens – über dieses Nachdenken nachdenken, damit Distanz zum eigenen Denken schaffen. Wir, und nur wir, sind fähig zu Reflexionen zweiter Ordnung. Und schließlich – fünftens – können wir dann auch noch über das Nachdenken des Nachdenkens nachdenken: Wir haben die Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung und üben diese Fähigkeit nicht zuletzt in der Kunst aus (Luhmann, 1997, S. 92-165; vgl. Jörissen, 2007, S. 117-121).

Diese unsere Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung bringt uns zu wunderbaren Leistungen: Wir können Schach spielen, wir können auf Tagungen darüber nachdenken, was die anderen denken und wie die anderen wohl unser eigenes Denken zu antizipieren versuchen. Diese unsere Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung schafft uns aber auch spezifische Probleme, die kein anderes Lebewesen hat, insbesondere beschert sie uns die dauernde Spannung zwischen Spontaneität und Reflexion. So sind wir also reflexionsgesegnet und reflexionsverflucht (Broch, 1945/1976, S. 72) und erleben oder erdulden die damit verbundenen Paradoxa ständig (Honneth, 2011; Lüscher, 2011). Aber mehr noch: Wir erleiden und ertragen diese Paradoxa nicht nur, wir stellen sie auch symbolisch dar, wir bewegen uns in einem ununterbrochenen Diskurs über diese Falle, in der wir sind, und dabei bieten die Künste das schönste Beispiel (Bilstein, 2008).

Wenn ich zum Beispiel in die Philharmonie gehe, um dort ein Klavierkonzert zu hören, dann erwarte ich, dass der Virtuose dann, abends ab 20 Uhr, alles gibt. Besonders an der einen Stelle, wo das Zusammenspiel zwischen Orchester und Soloinstrument sich in ekstatischer Innigkeit steigert, bei dieser einen Stelle, die ich genau kenne und so sehr liebe, erwarte ich vom Solisten mehr als technische Vollendung. Ich will ihn an dieser Stelle, also um 20.17 Uhr, mit ganzer Seele dabei haben; ich will hören, wie er sich – ganz spontan und ganz authentisch – völlig in diese eine Stelle versenkt, sein Innerstes in die Interpretation gibt, und zwar um 20.17 Uhr. Wenn der Pianist seine kreative Anwendung um 20.18 Uhr bekommt, nutzt mir das gar nichts: Es geht mir um die eine Stelle. Ich will also eine ganz echte, spontane, nicht reflexiv gebrochene Aufführung mit absolut exaktem Timing. Denn was wir – das bürgerliche Konzertpublikum, das es seit rund 300 Jahren gibt – uns da vor Augen und Ohren führen, ist eben jene Spannung zwischen Reflexion und Spontaneität, jene anthropologisch fundierte Grundparadoxie, die in unserer bürgerlichen Welt eben auf eine ganz bestimmte Weise thematisiert, diskutiert und problematisiert wird. Dafür – auch dafür – unterhalten wir die Künste. Sie führen uns zugespitzte Situationen vor Augen, in denen wir die *conditio humana* thematisieren und zur Sprache bringen können (Bilstein, 2011).

Diese komplizierten Lebewesen, reflexionsgesegnet und reflexionsverflucht, müssen erzogen werden. Menschen müssen ihren Nachwuchs irgendwie systematisch unterweisen; ohne den planmäßigen Umgang der älteren mit der jüngeren Generation (Dilthey, 1880/1961) könnte unsere Menschenwelt nicht existieren und erst recht nicht weiterexistieren. Dies gilt, seit es Menschen gibt, und deshalb muss es Erziehung geben, als Handeln der einen Generation an der nächsten (Kant, 1777/1963; vgl. Bilstein, 2001).

Allerdings ist die Sache noch etwas komplizierter. Wir haben uns in unserer Kultur seit ungefähr 250 Jahren auf ein merkwürdiges und historisch einmaliges Unternehmen kapriziert, denn wir wollen unseren Nachwuchs nicht einfach nur zu schlicht funktionierenden Mitgliedern unserer Lebenswelt machen. Wir wissen, dass man das recht einfach haben kann, dass man mit Versprechen und

Drohung, mit – auch körperlicher – Gewalt und einem Minimum an Zuwendung sehr schnell sehr weit kommt. Dafür, dass die nachwachsenden Menschen dann in den Bergwerken arbeiten können, reicht es allemal (Bilstein, 2013b).

Genau damit aber geben wir uns neuerdings nicht mehr zufrieden. Wir wollen die Jüngeren zu mündigen und – zumindest innerlich – freien, autonomen Individuen erziehen, und seitdem sitzen wir in der Pädagogenfalle. Wir haben uns in eine nicht auflösbare Paradoxie hineinbegeben, und die Pädagogik als Disziplin diskutiert genau darüber seit nunmehr gut zweihundert Jahren. Wir wissen – nicht zuletzt beim Blick auf uns selbst –, dass man Menschen erziehen, prägen, sozialisieren muss, dass man ihnen eine Gestalt im Erziehungsprozess allererst verleihen muss. Ganz gleich, ob wir das nun Zucht oder Verfleißigung (Industrialisierung) oder Sozialisation oder Enkulturation nennen – gemeint ist immer, dass Menschen erst durch äußeren Eingriff und äußere Gestaltung zu Menschen werden (Bilstein, 2013c). Menschen werden gemacht.

Zugleich jedoch wissen wir – nicht zuletzt beim Blick auf uns selbst –, dass man Menschen nicht machen kann. Die gesamte Fülle der Erfahrungsergebnisse unserer Gattung zeigt uns, dass wir das wirklich Wichtige, Entscheidende am Menschen, das, was ihn ausmacht, nicht lehren können, dass wir uns da eher über die Brüche und Diskontinuitäten als über nahtlose Weitergabe definieren (Westphal, 2008). Menschen können nicht gemacht werden, sie können allenfalls sich selbst ihre Form und Gestalt verleihen, besser: erarbeiten.

Wie aber soll man erreichen, dass Menschen sich selbst als Mündige hervorbringen? Soll man, kann man Mündigkeit üben? Soll man sie zwingen, frei zu werden? Noch anders: Kann man Bildung produzieren?

Immanuel Kant hat dieses Problem in eine hoch beunruhigende Frage gefasst, die auch heute, knapp zweihundertfünfzig Jahre später, keineswegs beantwortet ist; und die bis heute das zentrale Problem einer jeden Erziehung zur Mündigkeit markiert. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1777/1963, S. 20). Nach Kant muss man dazu dreierlei tun:

1. Man muss das Kind schon von der ersten Kindheit an frei sein lassen – außer wenn es sich selbst oder andere zu verletzen droht;
2. Man muss ihm irgendwie beibringen, dass es seine eigenen Zwecke nur erreicht, wenn es auch die Zwecke und Ziele der anderen respektiert;
3. Man muss ihm irgendwie vermitteln, dass auch der ausgeübte Zwang nur dem Ziel dient, Freiheit herzustellen.

Das ist theoretisch einigermaßen einleuchtend, dennoch bleiben sowohl grundsätzliche als auch praktische Fragen – vor allem die Frage: Wer ist denn eigentlich unter den Bedingungen einer im Zwange entstandenen Freiheit das Subjekt der Erziehung? Wer macht da wen (Meyer-Drawe, 1990, bes. S. 36-62; Bilstein, 2004a)?

Noch einmal anders kann man das menschlicher Erziehung zugrundeliegende Problem auf der Ebene der Sozialphilosophie formulieren. Immanuel Kant versteht alle Formen und Stufen menschlichen Miteinanders in grundsätzlich drei Schritten: Jeder, der als Mensch mit anderen Menschen leben und interagieren will, der muss – erstens – sich selber denken. Er muss also ein Bewusstsein von sich haben, muss irgendwie ein wenig neben sich stehen, um den Blick auf sich selbst lenken zu können. Und umgekehrt: Wer sich nicht selber denken kann, also keine Selbst-Distanz und keine Außen-Perspektive hat, der ist für menschliches Miteinander nicht geeignet. Zweitens muss jeder Mensch, der mit anderen Menschen handeln will, „den anderen denken“. Empathie und die grundsätzliche Reversibilität von Denkprozessen sind Voraussetzung gegenseitigen Verstehens und gemeinsamen Handelns, Grundlage einer jeden Form von Gemeinsinn. Dazu kommt dann noch eine dritte Voraussetzung: „Jederzeit in Übereinstimmung mit sich denken“. Das ist einigermaßen ehrgeizig gemeint. Letztlich verbirgt sich dahinter die Forderung nach konsequenter Widerspruchsfreiheit, möglichst große Übereinstimmung mit mir selbst also (Kant, 1790/1977, § 40, S. 226).

Dies also muss ein sozial handlungsfähiger Mensch leisten, und den Prozess, in dessen Verlauf wir diese Fähigkeit erwerben, also vom hilflosen und handlungsunfähigen Säugling zum empathischen, selbstbewussten, technisch versierten und kompetenten Erwachsenen werden, versuchen wir mit dem Begriff „Bildung“ genauer zu fassen.

2. Begriffsgeschichte: Bildung

Der Begriff erlebt, nachdem er die vielen Plädoyers zu seiner Abschaffung in den 1990er Jahren überstanden hat (Lenzen, 1997), zurzeit eine Konjunktur, die letztlich dazu führt, dass seine ursprüngliche Bedeutung mehr und mehr verloren geht. „Bildung“ benennt inzwischen alles, was irgendwie mit Erziehung zu tun hat – und meinte doch eigentlich einmal etwas ganz anderes.

Eine kurze Skizze dieser Begriffsgeschichte soll hier auch ein Beispiel vorführen für die begriffsgeschichtliche Arbeit, die Erziehungswissenschaft zu leisten versucht und die vielleicht auch nützliche Zulieferungen für die im genaueren Sinne musikpädagogischen Diskurse erbringen könnte.

Mit „Bildung“ benutzen wir einen Begriff, den es seit dem Mittelalter gibt, der aber erst im 18. Jahrhundert, genauer: am Ende des 18. Jahrhunderts so richtig in der deutschen Sprache angekommen ist. Zum einen steht hinter der Formulierung „sich bilden“ seit dem Mittelalter die Bildhauermetapher. Gemeint ist, dass jemand am eigenen Bilde arbeitet, dass da ein Bildhauer an sich selbst als Statue wirkt, hier etwas weghaut, dort etwas glättet, jedenfalls sich selbst zum Objekt des gestalterischen Zugriffes macht. Diese Metapher lässt sich bis zu Plotin im 3. Jahrhundert nach Christus zurückverfolgen, und sie benennt genau diese Besonderheit menschlicher Welterfahrung: dass wir uns selber machen können,

dass wir dabei zugleich autonom und fremdbestimmt sind – und dass wir Objekte eigener Bemühungen an uns selber sind (Mersch, 2002; Zirfas, 2009; Bilstein, 2004b)

Dieses autoplastische Wirken an sich selbst hat sich dann – zumal in der christlichen Tradition – unterzuordnen unter das göttliche Wirken an und unter die göttlichen Absichten mit der menschlichen Seele. So nehmen formative, genauer: psycho-formative Imaginationen ihren Weg durch die europäische Geistesgeschichte, immer wieder bezogen auf die Imago-Vorstellungen des Alten Testaments, auf die Vorstellungen also, dass im Menschen ein göttliches Urbild verborgen ist. Das findet sich bei dem mittelalterlich-scholastischen Mystiker Meister Eckhart an der Wende vom 13. zum 14. Jahrhundert, das findet sich genauso bei Valentin Weigel und Johann Arndt und – mit großer Wirkung auf die deutsche Literatur und Philosophie des 18. und frühen 19. Jahrhunderts – bei Jakob Böhme (Bilstein, 2015).

Allerdings handelt es sich bei dieser bildhauer-metaphorischen Herkunft des Bildungsbegriffes nur um eine von drei begriffsgeschichtlichen Strängen. Hinzu kommen die englische Virtuosenausbildung und der – durchaus moderne – Organizismus.

Bei Anthony Earl of Shaftesbury steht der Virtuoso als Idealfigur und Urbild gelungener Menschlichkeit im Vordergrund seiner philosophischen Reflexionen. Dieser Virtuoso widmet sich vor allem der Pflege der eigenen Seelengestalt; er formt sich selbst, wirkt als sein eigener *moral architect* an sich selbst. Zuwege bringt er das, indem er überall nach der Schönheit sucht, genauer: nach dem Urbild der Form und Ordnung, das aller Schönheit zugrunde liegt. Die entscheidende Qualität der Seele, ihre innere Form, entsteht somit aus ihr selbst und durch den gestaltenden Zugriff des selbst verbessernden Künstlers Mensch, des *self-improving artist*, ist also Ergebnis immer weiter getriebener Reflexivität, orientiert an der allgemein zugrunde liegenden Idee des Schönen und Guten.

Dieses Virtuosovorbild hat – hauptsächlich vermittelt über Christoph Martin Wieland – weitreichende Auswirkungen, vor allem in Deutschland: Es wandert ein in die Konzeption des Originalgenies im ausgehenden 18. Jahrhundert, es beeinflusst vor allem aber die immer deutlicher hervortretende Leitfigur des „Gebildeten“: Der ist in vielen seiner Züge ein quasi verbürgerlichter Virtuoso. So wirken diese Vorstellungen von einem an sich selbst arbeitenden Virtuosen auf die deutsche Geistesgeschichte und auf die Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffes (Bilstein, 1992).

„Bildung“ wird dabei zunehmend mit „Schönheit“ zusammengedacht, wird auf einen letztlich nicht steuerbaren und von außen nicht herstellbaren inneren Genius bezogen, wird als Prozess imaginiert, der aus dem Inneren der Seele nach außen führt, nicht aber von außen das Innere der Seele gestaltet: jeder Mensch ein Virtuoso, so wie das die idealisierte Adelskultur vorgemacht hat. Bildung ist also nicht nur mystisch, sie ist auch schick!

Aber es kommt noch Eines hinzu: Am Ende des 18. Jahrhunderts hat „Bildung“ einen zunehmend organischen Akzent. Es ist da vor allem Johann Friedrich Blumenbachs Buch *Über den Bildungstrieb* von 1781, das die biologisch-anthropologisch verankerte Vorstellung verbreitet und popularisiert, dass alle Neu-Bildungen im Naturreich auf die Wirkung einer ganz eigenen Lebenskraft zurückgehen. Es gibt einen Bildungstrieb, einen *nisus formaticus*, der den gesamten Kosmos durchwebt und sogar im unbelebten Naturreich wirkt. Alles, was lebt, weiter noch: alles, was ist, geht auf diesen Bildungstrieb zurück, nichts wäre ohne diesen Bildungstrieb.

Blumenbach etabliert damit im biologischen, anthropologischen und pädagogischen Diskurs eine Lebens- und Kraftmetaphorik, die das zentrale Problem säkularer Weltdeutungsmuster zu lösen versucht: Wenn man denn auf Gott als letzte Schöpferkraft verzichtet – woher kommt dann alles, woher kommt dann insbesondere das Neue?

Blumenbach hat hier eine Lösung. Ausgehend von einem intensiven Interesse an allen Arten von „Zeugungsgeschäft“ kommt er zu der sicheren Annahme, dass

„... in dem ... rohen ungebildeten ... Stoff ... ein besonderer, dann lebenslang thätiger Trieb rege wird, ... der die erste wichtigste Kraft zu aller Zeugung, Ernährung und Reproduction zu seyn scheint, und den man ... mit dem Namen des Bildungstriebes (*nisus formaticus*) bezeichnen kann.“ (Blumenbach, 1791, S. 32)

Dieser Bildungstrieb setzt alles in Gang, Blumenbach liefert so eine Art post-metaphysischer Metaphysik: Es gibt eine Urkraft, die alles Sein in Gang setzt – eben den Bildungstrieb –, aber diese Kraft ist nicht ein personaler Gott oder der Geist (wie bei Plotin), sondern eine Art anfängliches und alles auslösendes Wirkprinzip (Menke, 2008). In dieser Blumenbach'schen Formulierung ist „Bildung“ ganz naturhaft-organisch gemeint: Immerhin ist er Anatom und Zoologe, und seine Überlegungen bleiben recht eng an das ihn geradezu obsessiv beschäftigende Problem der Zeugung gebunden.

Das Buch aber macht Furore, sein Titel spricht sich herum und verleiht dem gerade zur gleichen Zeit neu in der deutschen Sprache auftauchenden Bildungsbegriff eine zusätzliche, organizistische Färbung. Und es ist genau dieser organisch-vitalistische Hintergrund, der in den Hochzeiten der Bildungsphilosophie Anschlussmöglichkeiten für die vielfachen Varianten Rousseau'scher Naturkonzeptionen anbietet: All denen, die in Deutschland Rousseaus Anthropologie als Naturanthropologie verstehen, kommt der Zoologe Blumenbach mit seinem „Bildungstrieb“ gerade recht – z. B. Herder.

Der stellt sich in einem durchaus plastischen Bild vor, dass eine „Goldenen Kette der Bildung ... die Erde umschlingt und durch alle Individuen bis zum Thron der Vorsehung reicht ...“ und bringt so zwei der drei Herkunftsstränge des Bildungsbegriffes zusammen: den traditionell-mystischen mit seinen eschatolo-

gischen Implikationen und den moderneren organologischen mit der Annahme eines universell wirkenden Dynamismus (Bollenbeck, 1994, S. 96-159).

Es sind also durchaus unterschiedliche und keineswegs nur deutsche mentalitäre Einflusslinien, die im Bildungsbegriff zusammenlaufen. Diese Linien reichen zum Teil aus der Antike bis in die Gegenwart des 18. Jahrhunderts, zum Teil aber entstehen sie auch aus einem Reflex auf die zeitgenössischen Modernisierungstendenzen der Wissenschaften und der Kultur. Aus dieser Sicht erscheint der Bildungsbegriff nicht mehr als deutsche Spezialität, sondern als ein mit europäisch-utopischem Pathos aufgeladenes Signum für einen bis in die Antike zurückreichenden Anspruch – letztlich auf die aufgeklärte Selbstgestaltung des Menschen.

Noch einmal zusammengefasst: Der Begriff „Bildung“ macht seine Karriere am Beginn des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage von drei begriffs- und ideengeschichtlichen Entwicklungen. Er greift auf die traditionelle Bildhauermetaphorik zurück, übersetzt das neu entworfene Adelsideal des Virtuoso in die bürgerliche Wertsphäre, und er bezieht das Werden des Menschen auf naturale Gestaltungskräfte.

Es ist dann in der weiteren Entwicklung besonders der eine Akzent: die Selbstbildung, die – im Guten wie im Bösen – in den Diskussionen in den Vordergrund tritt.

Verkürzt gesagt: Im Guten verweist eine solcherart authentizistisch verstandene „Bildung“ auf die unhintergehbare anthropologische Grundbedingung der Metareflexivität. Weil wir uns selber denken können, können und müssen wir uns auch selber machen. Im Bösen verkommt – gerade in einem Bürgertum, das sich bald als „Bildungsbürgertum“ definiert – „Bildung“ recht schnell zur legitimatorischen Formel: „Gebildet“ ist man aus sich selbst, und wer es nicht ist, dem fehlt halt das Entscheidende. All die Polemiken gegen „Halbbildung“ oder gegen die „Bildungswut der unteren Stände“ oder gegen die „Bildungswut der Weiber“ machen „Bildung“ zum quasi natural gegebenen Statussignalement, das letztlich allein zur ideologischen Rechtfertigung gesellschaftlicher Privilegien dient (Engelhardt, 1986; Bilstein, 2004b). Diese Korruptionen des Bildungsbegriffs waren es, die eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern dazu bewegt haben, für seine schlichte Abschaffung zu votieren (Lenzen, 1997). Dennoch bleibt – auch in Zeiten hoher Sensibilität für gesellschaftlich induzierte Selektionsprozesse – diesem so sehr und so intensiv durch-kritisierten Begriff der strikte Bezug auf die Selbstgestaltung, ein Bezug, der in keinem der Konkurrenzkonzepte enthalten ist. Deshalb erscheint es durchaus sinnvoll, ihn zu behalten und weiter ernst zu nehmen, gerade weil er so intensiv kritisiert und analysiert worden ist.

3. Diskursgeschichte: Ästhetische – musische – kulturelle Bildung

Was nun die im engeren Sinne ästhetischen Bereiche angeht, so ist ja inzwischen sehr weitgehend von „kultureller Bildung“ die Rede. Diese Formulierung enthält durchaus einige – ungewollte – Ironie, immerhin kann man mit guten Gründen darauf hinweisen, dass „Bildung“ und „Kultur“ gerade in der deutschen Tradition durchaus analog, wenn nicht bedeutungsgleich gebraucht werden. „Kulturelle Bildung“ – das ist zumindest ideengeschichtlich ein heftiger Pleonasmus. Dass diese Formulierung von der „Kulturellen Bildung“ so überaus verbreitet ist, hat freilich diskursgeschichtliche Gründe, die sich recht eindeutig rekonstruieren lassen. Über die Erziehung der Menschen zum Umgang mit künstlerischen Fähigkeiten denken und reden wir schon lange, man kann das bis in die Antike zurückverfolgen (Zirfas et al., 2009-2016).

3.1 Ästhetische Bildung

Was die Tradition der im engeren Sinne ästhetischen Bildung angeht, so ist noch unser heutiger Diskussionsstand von einem Grundlagentext geprägt, der immer noch die entscheidende argumentative Basis darstellt: Friedrich Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Schiller, 1793-1795/1994). Dieser Text entspringt einerseits ganz direkt dem Freiheitspathos der europäischen Aufklärung und ist andererseits eng verbunden mit dem Schock über die Entwicklung der zunächst durchaus sympathisierend beobachteten Französischen Revolution. Schillers eigentliches Thema ist „Freiheit“. Da dieses Thema jedoch im Jahre vier nach dem Beginn der großen Umwälzung in Frankreich tagesaktuell belastet ist, verschiebt Schiller das Thema hin zu „Schönheit“. Dass er sich also mit ästhetischer – und nicht etwa direkt politischer – Erziehung befasst, kann man durchaus als Ersatz- oder Ausweichbewegung verstehen, als Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit, auf die erzieherisch-pädagogische Vorbereitung von Freiheit. Dazu ist der dem Menschen eigene „Spieltrieb“ entscheidend. Er weist den Weg zur Freiheit, und die Kunst wird in dieser Konstruktion zum Hort, zur Garantin und zur Wegbereiterin der Freiheit.

Deshalb ist sie wichtig, sehr wichtig. Sie ermöglicht es, das Uhrwerk des Staates in vollem Laufe – also ohne Revolution – zu reparieren, sie ist die Schwester, wenn nicht die Mutter der Freiheit (Rittelmeyer, 2005, S. 147-222).

Die Kunst und die Auseinandersetzung der Menschen mit den Künsten sind bei Schiller also durchaus politisch gemeint, sind dann auch in dieser Konstruktion utopisch befrachtet: Letztlich geht es um die Verbesserung der Welt (Ehrenspeck, 1989, S. 113-177; Legler, 2011, S. 77-99).

Dieser Argumentationskontext führt zu der traditionellen Hochachtung der Künste in unserer Kultur; sie führt im Bereich des Erziehungssystems aber auch

zu einer chronischen utopischen Überlastung. Den Vermittlern ästhetischer Bildung geht es immer ums große Ganze, schlicht: um alles (Bilstein, 2007).

3.2 Musische Bildung

Ungefähr um 1900 verschieben sich die Akzente. Da ist immer mehr von musischer Erziehung oder musischer Bildung die Rede, es entsteht eine ganze Reihe von Bewegungen, die sich um eine musische Bildung möglichst vieler Menschen bemühen.

Das zentrale Argument ist dabei nicht Freiheit, sondern immer „Ganzheitlichkeit“ und „Einheitlichkeit“. Gegen die zeitgenössischen Tendenzen zu Zersplitterung und funktionaler Differenzierung der Lebenswelt, zur professionellen und bürokratischen Zergliederung des modernen Daseins – unter dem man leidet – argumentieren Jugendbewegung und Reformpädagogik mit der Notwendigkeit, Einheit und Ganzheit wiederherzustellen (Götsch, 1948), und zwar auf allen Ebenen (Bilstein, 2013a), die Ganzheit des Menschen und die Ganzheit der Künste.

Man bezieht sich da auf den antiken Begriff der *musiké*, und damit ist die Einheit von Sprache, Dichtung, Musik und Tanz benannt; auf diese Weise entfaltet sich ein einheitliches Weltdeutungsmuster, das sich mehr oder weniger göttlicher Eingebung verdankt, also enthusiastischer Herkunft ist (Kluge, 1973).

Und so soll nun unter dem Etikett „musische Bildung“ eine alle Kunstsparten umfassende Haltung vermittelt werden, die dann all die verloren gegangene Ganzheit wiederherstellen kann. Insofern ist das Konzept „musische Bildung“ gerade im Vergleich mit dem Konzept „ästhetische Erziehung“ eher auf Vergangenheiten bezogen: auf die Vergangenheit der Antike, als die Künste noch nicht geteilt waren, und auf die vormoderne Lebenswelt einer noch nicht industrialisierten Gesellschaft, als die Menschen noch in vermeintlich einheitlichen Lebensformen zusammenlebten (Seidenfaden, 1966, bes. S. 71-77; Seidenfaden, 1961; Ehrenforth, 2005, S. 479-496).

Dabei liegt der Akzent im Bereich der musischen Erziehung ganz besonders auf den schöpferischen Kräften des Menschen: Die müssen geweckt und gefördert werden; sie können die Verzerrungen und Entfremdungen der sich industrialisierenden Moderne wieder heilen bzw. aufheben. Es geht also nicht so sehr – wie bei Schiller – um die spielerischen Potenzen, es geht nicht um Freiheit, sondern es geht vielmehr um die eruptiven, produktiven, innovativen, kreativen Fähigkeiten eines mit Schöpferkräften ausgestatteten Menschenwesens. Die musische Erziehung bezieht ihre utopischen Gehalte also eher aus dem Blick in die Vergangenheit und aus dem Vertrauen in die inneren Kräfte und Potenzen der Menschen als aus dem Wunsch, Gesellschaft und Welt zum Besseren zu verändern.

Genau dies macht das Konzept „Musische Bildung“ dann auch nach dem Zweiten Weltkrieg und nach dem Schock angesichts des Missbrauchs von Kunst

und Kultur im Nationalsozialismus so besonders attraktiv. Mit dem Bezug auf im Menschen liegende innere Fähigkeiten zu Kreativität und Schöpfungsfertigkeit bietet sich eine von allen politischen und gesellschaftlichen Korruptionen freie Welt des Schöpferischen und Musischen als unabhängige Bezugsebene an. Und genau an dieser Stelle formuliert sich dann in den 1960er Jahren zunehmend Kritik: Musische Erziehung wird mehr und mehr als ungesellschaftlich, vergangenheitsorientiert und unpolitisch wahrgenommen (Möller, 1967; Legler, 2011, bes. S. 241-265).

Die dann entstehenden explizit zeitgenössischen Konzepte z. B. von visueller Kommunikation etc. wollen demgegenüber den politisch-utopischen Gehalt der ästhetischen Erziehung wieder mehr in Geltung setzen. So entstehen an vielen Stellen zum Teil heftige Konkurrenzen zwischen der eher traditionalistisch-kulturkritisch ausgerichteten musischen Erziehung auf der einen Seite und der emanzipatorisch, an Fortschritt und Modernisierung orientierten ästhetischen Erziehung auf der anderen Seite (Legler, 2011, S. 303-324; Ehrenforth, 2005, S. 480-496).

Dass in dieser Konkurrenz oft polemisch verkürzt argumentiert wird und dass dabei die sich ständig weiterentwickelnde Realität der Künste oft aus dem Blick gerät, führt immer wieder zu falschen und auf jeden Fall kontraproduktiven Frontstellungen.

Hinzu kommt, dass sich in den wissenschaftlichen und politischen Diskursen der 1970er Jahre unser Verständnis von Kultur ganz entscheidend verschiebt. Immer mehr kommen die alltäglichen kulturellen Ausdrucksformen in den Blick. Es setzt sich – dokumentiert z. B. in einer langfristig äußerst wirkungsvollen UNESCO-Erklärung von 1982 – ein erweiterter Kulturbegriff durch, der sich ganz umfassend auf alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens bezieht: „Kultur ist, wie wir leben“ (Röbke, 1992).

3.3 Kulturelle Bildung

Wenn man diesen erweiterten Kulturbegriff in die Bildungsdiskurse importiert, muss man vor allem genauer bestimmen, was „Kultur“ ist und was nicht dazugehört. Mit den Erweiterungen des Kulturbegriffes werden die mehr oder weniger offenen normativen Vorgaben sowohl der Konzepte ästhetischer wie auch musischer Bildung zunehmend problematisiert. Man will nun – das wird zu einer Art klassischem Beispiel – die Ästhetisierungsformen im Umkreis der Popszene, also die Musik, die Körperinszenierungen, die völlig neuen grafischen Genrekonventionen, die sich dort immer weiter ausdifferenzieren, nicht mehr einfach als „Unkultur“ oder „Barbarei“ abtun, sondern man will dort grundsätzlich gleichwertige Ausdrucksformen einer durchaus gleichwertigen Kultur anerkennen (Hecken, 2007a, 2007b). Die Frage ist dann natürlich: Wie kann man einen so erweiterten

Kulturbegriff in den Handlungslogiken von Bildung und Erziehung berücksichtigen (Rat für Kulturelle Bildung, 2015)?

Hinzu kommt, dass am Ende der 1970er Jahre viele der politisch aktiven Protagonisten ästhetischer oder musischer Bildung zunehmend unglücklich darüber sind, dass sie auf politischer Ebene – z. B. bei der Ressourcenverteilung – immer wieder gegeneinander ausgespielt werden und so ein dringendes politisches, auch haushaltspolitisches Bedürfnis herausbilden, jenseits dieser eingespielten Antagonismen das gemeinsame Anliegen gemeinsam zu befördern. Denn darin ist man sich ja eigentlich ganz einig: dass es wichtig und notwendig ist, Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung von im weitesten Sinne künstlerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten zu unterstützen.

Es war diese sowohl inhaltlich – erweiterter Kulturbegriff – als auch politisch – Bedarf nach Bündelung von Initiativen – definierte Situation, in der sich dann langsam der Kompromissbegriff der kulturellen Bildung etablierte. Damit hatte man nun eine Sammelbezeichnung, unter der sich sowohl die utopisch motivierte ästhetische Erziehung als auch die eher enthusiastisch orientierte musische Bildung wiederfinden konnten; einen Oberbegriff, der – einerseits – einen Bezug auf die überkommene Hochkultur weiterhin beinhaltet und doch auch – andererseits – Ästhetisierungsformen außerhalb dieser Traditionsmuster mit in den Blick nimmt.

Wenn wir heute also von kultureller Bildung reden, dann bewegen wir uns in einem durchaus traditionellen Feld, das sich im Rahmen umfassender Diskurse verschoben und verändert hat und in dem inzwischen Verbindungen und Kompromisslinien denkbar geworden sind, die man sich vor 20 Jahren kaum hätte vorstellen können.

4. Reflexionstraditionen

An drei Beispielen – Anthropologie, Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte – sollte im Vorigen aufgezeigt werden, was eine geistes- bzw. kulturwissenschaftlich verstandene Erziehungswissenschaft an Fragestellungen, Arbeitsergebnissen und Perspektivierungen zu bieten und beizutragen hat. Eine solche wissenschaftliche Reflexionstradition gerät freilich immer wieder an die oft als kränkend, betrüblich und unüberwindbar empfundene Grenze der Sprache. Die Wissenschaft ist hier – anders als die bildende Kunst, anders als die Musik – sprachgesegnet und sprachverflucht (Broch, 1945/1976, S. 72).

Vielleicht ist das ja mit den guten Bildern oder mit den wirklich guten Musikstücken wie mit den Kindern: Man kann und muss sich drum bemühen, man kann und muss darüber reden und theoretisieren und analysieren – aber letztlich steht man dann doch sprachlos davor.

Bei Dilthey hieß das, und zwar bei der Beschreibung des pädagogischen Genies: „Wir verstehen einen anderen nur durch Liebe“ (Dilthey, 1880/1961, S. 201),

und unumgänglich ist es hier nötig, sich ideologiekritisch mit solchen Dogmen auseinanderzusetzen.

Aber dennoch: Gerade die Kinder und die Künste führen uns an die Grenze der Sprache – und das ist vielleicht das Beste, was sie tun. Da können wir nur in Respekt verharren und uns am Eigenwillen der Kinder wie der Kunstwerke erfreuen. Bei Goethe hieß das: Ehrfurcht (Goethe, 1821/1977, II. Buch, S. 156-157).

Literatur

- Bilstein, J. (1992). Bilder für die Gestaltung des Menschen. *Neue Sammlung* (32), 110-133.
- Bilstein, J. (2001). Erziehung, Bildung, Spiel. In E. Liebau (Hrsg.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe* (S. 15-71). Weinheim: Juventa.
- Bilstein, J. (2004a). Der Traum vom „auto“. Ideengeschichtliche Anmerkungen zu einer Vorsilbe. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein* (S. 17-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bilstein, J. (2004b). Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. *Bildung und Erziehung*, 57(4), 415-431.
- Bilstein, J. (2007). Paradoxien des Unnützen. In J. Bilstein, B. Dornberg & W. Kneip (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur* (S. 165-180). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2008). *Die Kunst der Lehre und die Lehre der Kunst*. Koblenz: Universitätsverlag.
- Bilstein, J. (2011). Zur metaphorischen Potenz der Kunst. In J. Bilstein (Hrsg.), *Die Künste als Metaphern* (S. 13-41). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013a). Sphären-Metaphorik. In K. Bering & R. Fleck (Hrsg.), *WeltBilder. Kunst und Globalisierung* (S. 155-172). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013b). Ideal, Ausbeutung und Idylle: Imaginationen von Kindheit im 19. Jahrhundert. In M. Winzen (Hrsg.), *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* (S. 69-91). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013c). Lehrformen im 18. Jahrhundert. In K. Bering (Hrsg.), *Lambert Krahe. 1712-1790* (S. 289-303). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2015). Sich selber machen: Bildung. In W.-A. Liebert & K. Westphal (Hrsg.), *Performances der Selbstermächtigung* (S. 33-54). Oberhausen: Athena.
- Blumenbach, J. F. (1791). *Über den Bildungstrieb*. Göttingen: Dieterich.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusikers*. Frankfurt: Insel.
- Broch, H. (1945/1976). *Der Tod des Vergil*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dilthey, W. (1880/1961). Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*. Bd. IX. Stuttgart: Teubner.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung*. Mainz: Schott.
- Ehrenspeck, Y. (1989). *Versprechungen des Ästhetischen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Engelhardt, U. (1986). *Bildungsbürgertum*. Stuttgart: Klett.
- Goethe, J. W. (1821/1977). *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. (= *Goethes Werke*. Hrsg. Erich Trunz. Bd. VIII.). München: dtv.

- Götsch, G. (1948). *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges*. Bd. I: Besinnung. Wolfenbüttel: Möselers.
- Hecken, T. (2007a). Der deutsche Begriff „populäre Kultur“. *Archiv für Begriffsgeschichte* (49), 195-204.
- Hecken, T. (2007b). *Theorien der Populärkultur. Dreißig Positionen von Schiller bis zu den Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Honneth, A. (2011). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Chr. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression* (S. 63-80). Berlin: Kadmos.
- Jörissen, B. (2007). Beobachtungen der Realität. *Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. Bielefeld: Transcript.
- Kant, I. (1777/1963). Vorlesung über „Pädagogik“. In I. Kant, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* (S. 7-59.). Hrsg. v. H.-H. Groothoff. Paderborn: Schöningh.
- Kant, I. (1790/1977). *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe: Bd. X. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1973). *Vom Geist der Musischen Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik* (43), 949-967.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalenz weiterschreiben. *Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis*, 27(4), 373-393.
- Menke, Chr. (2008). *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie*. München: Fink.
- Möller, H. (1967). Musische Erziehung – Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braven Deutschen. In H. K. Ehmer (Hrsg.), *Kunstunterricht und Gegenwart* (S. 47-66). Frankfurt: Diesterweg.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung – Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rittelmeyer, C. (2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Juventa.
- Röbke, T. (1992). *Zwanzig Jahre neue Kulturpolitik. Erklärungen und Dokumente. 1972-1992*. Essen: Klartext.
- Schiller, F. (1793-1795/1994). Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen. In F. Schiller, *Ausgewählte Werke*: Bd. VI (S. 237-291). Stuttgart: Hanser.
- Seidenfaden, F. (1961). Gedanken zur musischen Erziehung. *Pädagogische Rundschau* (15), 86-91.
- Seidenfaden, F. (1966). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen* (2. Auflage). Ratingen: Henn.
- Westphal, K. (2008). Lernen als Unterbrechung. Aspekte einer Phänomenologie des Schweigens im Theater/Spiel. In I. Breinbauer, K. Westphal et al. (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur* (S. 159-173). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Zirfas, J. (2009). Rückkehr in die Heimat des Schönen. Ästhetische Bildung als formende Gestaltung bei Plotin. In J. Bilstein, J. Zirfas, L. Klepacki & E. Liebau: *Geschichte der ästhetischen Bildung*. Bd. 1: Antike und Mittelalter (S. 151-167). Paderborn: Schöningh.
- Zirfas, J. et al. (Hrsg.) (2009-2016). *Geschichte der ästhetischen Bildung*. Bd. 1-3.2. Paderborn: Schöningh.

Johannes Bilstein
Kunstakademie Düsseldorf
Eiskellerstr. 1
40213 Düsseldorf
johannes.bilstein@kunstakademie-duesseldorf.de

Thomas Ott

45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion¹

45 years *Unterricht in Musik* – Attempts at a reconstruction

Unterricht in Musik was the title of a groundbreaking publication by the German music educationalist Heinz Antholz in 1970. Did this book – which has found a broad reception ever since – indicate a “paradigm change” as referred to in Thomas S. Kuhn’s “Structure of Scientific Revolutions”? Or was it part of a new “thought-style collective” according to Ludvik Fleck’s “Thought-Styles and Facts”? Hermann Josef Kaiser, in his 2014 AMPF Lecture, compared these two approaches, inquiring into their possible applicability to the changes in German music education around 1970. The author of this article tries to refine Kaiser’s results by analysing “*Unterricht in Musik*” and by considering Antholz’ main ideas against the background of discourses in German educational science and music education during that period.

Hermann Josef Kaiser (2015) hat vor einem Jahr an dieser Stelle untersucht, wie weit Thomas S. Kuhns Konzept des *Paradigmenwechsels* (Kuhn, 1962/1973) geeignet ist, den historischen Übergang von der Musischen Erziehung zu den neuen musikpädagogischen Strömungen der 1960er und 1970er Jahre zu erhellen. Kaiser kam zu einem negativen Ergebnis und setzte Ludvik Flecks Konzept der *Denkkollektive* (Fleck, 1935/2012) als geeigneteres analytisches Modell dagegen.

Ich möchte Kaisers Überlegungen, die als Beitrag zur Methodologie unserer Fachgeschichtsschreibung gemeint waren, aufgreifen und einen kleinen Schritt weitergehen, indem ich unter diesem Aspekt das Werk von Heinz Antholz (1917-2011) thematisiere, auf den diese *AMPF-Lectures* letztlich zurückgehen, auch wenn sie sich nicht *expressis verbis* mit seinem Namen verbinden. Dies ist auch deshalb nicht abwegig, weil Antholz’ Hauptwerk *Unterricht in Musik* in dem Jahr erschien, das wir bis zu Hermann Josef Kaisers Intervention immer als den *point of no return* eines Paradigmenwechsels angesetzt haben, nämlich 1970, das Jahr, in dem die Bildungsreform der Willy-Brandt-Ära ihren Höhepunkt fand, jedenfalls auf dem Papier.

1 Dieser Vortrag ist der zweite in der Reihe der beim Kongress in Neuwied (2014) begonnenen AMPF-Lectures.

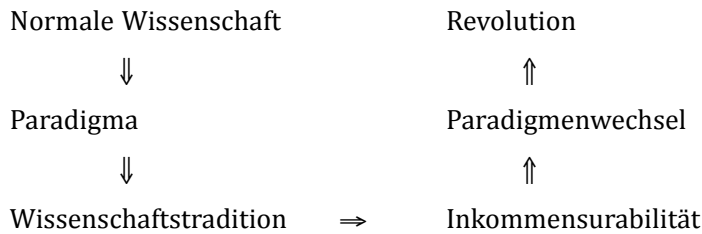
Ich werde also *erstens* die Kaiser'schen Überlegungen kurz rekapitulieren, *zweitens* einen seiner Vorschläge zur Anwendung des Denkkollektivbegriffs auf die Musikpädagogik um 1970 aufgreifen und neu zu formulieren versuchen, wobei ich auch eigene Erinnerungen an diese Zeit heranziehen werde. *Drittens* will ich untersuchen, wie weit Antholz' Opus Magnum *Unterricht in Musik* sich diesem Zeitbild einfügt (oder auch nicht einfügt), um *viertens* und abschließend zu fragen, was dieser Befund für unser Verständnis von den Übergängen im diskursiven Prozess unseres Faches bedeuten könnte.

Lassen Sie mich zuvor ein paar Worte zur Person Heinz Antholz sagen, der während der 40 Jahre meiner eigenen Tätigkeit als Musikpädagoge zu den prägenden, auch mich prägenden Gestalten unseres Faches gehört hat und der in unzähligen Schriften, Herausgaben und Vorträgen, aber auch durch seine verbandspolitischen Aktivitäten (z. B. als Mitbegründer des AMPF und als eines der ersten Mitglieder der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, wie auch als prägende Figur der Bundesfachgruppe Musikpädagogik weit über seine Emeritierung hinaus) den musikpädagogischen Diskurs vorangebracht und um eine besondere Farbe bereichert hat. Wer ihn erlebte, erinnert sich an sein genaues, gedanken- und assoziationsreiches, in der Regel druckreifes Argumentieren. Innovativem Überschwang begegnete er skeptisch, indem er neu entdeckte vermeintliche Heilswege habituell mit den ihm wohlbekannten Holzwegen der Vergangenheit abglich. Dies haben viele, die sich mit seinen Schriften beschäftigten, für den Ausdruck eines besonderen Konservativismus gehalten. Bei meiner diesen Vortrag vorbereitenden Re-Lektüre fiel mir allerdings erneut auf, welch großen Anteil an seinem Argumentieren das absichernde Abwägen einnimmt, das dialektische Hin- und Herwenden dessen, wofür er sich am Ende, wenn überhaupt, als Fazit entschied, wobei dieses Fazit oft genug „bloß“ aus einer Reihe von gut formulierten offenen Fragen bestand. Auf jeden Fall kann man Antholz' Texte nicht mal eben so konsumieren, sie zwingen zu zeitaufwendigem *close reading*. Eine mögliche Interpretation dieses argumentativen Habitus mag auf seine Biographie Bezug nehmen, vor allem auf die 28 Jahre seines Lebens, die auf die Zeit vor 1945 entfallen. Die eigene Erfahrung der Verführbarkeit und der Bereitschaft zur opportunistischen Kapitulation oder Teilkapitulation, auch des Intellektuellen, mag diesen stets absichernden Modus des Schreibens erklären.

Nun also zu Hermann Josef Kaiser: Ich kann an seine Überlegungen hier auch aus Zeitgründen nur in stark geraffter und pointierter Form erinnern – in der Hoffnung, sie damit nicht allzu sehr zu verkürzen². Ein *Paradigma* im Sinne Thomas Kuhns ist eine normierende Grundorientierung für die wissenschaftlichen Leistungen einer bestimmten Gemeinschaft von Forschern, denen sie den Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens in Hinblick auf Problemstellungen und Metho-

2 In der Schriftform dieses Vortrags mag die Rekapitulation von Kaisers Aufsatz, der ja leicht zugänglich ist, noch allzu ausführlich erscheinen. Der eher mündliche Charakter der *lecture* wird hier aber bewusst beibehalten.

den in ihrer Disziplin vorgibt: „So und nicht anders hat *man* zu verfahren, wenn man zum Kreis der anerkannten Wissenschaftler zählen will“ (Kaiser, 2015, S. 35). Als weitere definitorische Bedingungen eines Paradigmas nennt Kuhn, dass es „eine beständige Gruppe von Anhängern anziehen vermag“ und dass deren Leistungen „nicht hermetisch verschlossen ... und so beschaffen“ sind, „dass sie weitere Forschungen ermöglichen, also offene Fragen zur Lösung gewissermaßen anbieten“ (ebd., S. 36). Zum Paradigmenwechsel kommt es bei erwiesener Inkommensurabilität des Paradigmas (ebd., S. 35):



Ein Beispiel dafür, so Kaiser,

„bietet die Erziehungswissenschaft der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die sogenannte empirische Wende in dieser Zeit verschob Interessenslagen, Publikationsstrategien, historische Bezugnahmen usw. von einer geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zur empirischen Erforschung pädagogischer Lern- und Lehrfelder. Das zeigt sich u. a. in der reduzierten Dominanz historisch-hermeneutischer Tradition einerseits, andererseits in der Bevorzugung amerikanischer Forschungen mit betont empirischem Zuschnitt, in der Abkehr von Begründungsfragen der Erziehungswissenschaft hin zu Unterrichtsforschung und Forschungen im sozialpädagogischen Bereichen sowie in der Abwendung vom Bildungsbegriff und der Hinwendung zu dessen sozialwissenschaftlichen theoretischen Äquivalenten“ (Kaiser, 2015, S. 37).

Der Versuch einer Anwendung auf die Musische Erziehung und ihre Ablösung in den 1960er Jahren ergibt nach Kaiser wenig Sinn, weil der Veränderungsprozess zu langwierig und in sich widersprüchlich war und keiner linearen Logik folgte, auch sei ein neues Paradigma nicht klar erkennbar. Kaiser vermutet schließlich, dass es Paradigmata in Reinform

„möglicherweise nur in den formalen (Mathematik) und experimentell organisierten Wissenschaften (gibt), in denen Fortschritt als eine angemessene Kategorie der Beschreibung innovativer Prozesse gedacht werden kann. Das führt zur folgenden Frage: Welches Modell von wissenschaftlicher Entwicklung ist für diskursiv bestimmte Wissenschaften tragfähig?“ (ebd., S. 41)

Ein solches Modell sieht Kaiser hinter den von Ludvik Fleck vorgeschlagenen Begriffen des Denkstils und des Denkkollektivs:

„Diesem Modell zufolge entwickeln sich Wissenschaften nicht über bruchartig sich vollziehende Paradigmenwechsel, die zu wissenschaftlichen Revolutionen führen. Es sind vielmehr gleitende Übergänge, subkutan sich vollziehende Wechsel in den Methoden des Denkens und Forschens, sich allmählich vollziehende Änderungen in den Problemsichten, nicht zu übersehen: Veränderungen in der Sozialstruktur und Personalstruktur der Denkkollektive, die für Veränderungen in den Wissenschaften verantwortlich zeichnen“ (ebd., S. 12).

Man darf das wohl auch so verstehen, dass Kollektive, die einen bestimmten Denkstil pflegen, nicht unbedingt als sozial-personale Kollektive identifizierbar sein müssen. Personen, die einen bestimmten Denkstil im Hinblick auf ein bestimmtes Problem teilen, können in Bezug auf ein anderes Problem möglicherweise einem anderen Denkkollektiv angehören. Kaiser führt drei Beispiele für solche Kollektive an – ich greife nur eines dieser Beispiele heraus, weil ich mit eigenen Erfahrungen und Überlegungen daran anknüpfen kann. Es geht um die didaktische Strukturierung von Unterricht.

„Gegen Ende der 60er Jahre etabliert sich ein charakteristisches musikdidaktisches Denken, dem sich viele Autoren jener Zeit – und in gewissem Sinne bis heute – verpflichtet fühlen. In der Grundorientierung artikuliert es sich material nahezu identisch, funktional unterschiedlich. So finden sich – begrifflich unterschiedlich gefasst, funktional übereinstimmend – u. a. folgende Begriffe:

- Unterrichtsfelder (Antholz)
- Funktionsfelder des Musikunterrichts (Alt)
- Verhaltensweisen gegenüber der Musik (gleichgewichtige, eigenständige und grundständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit) (Venus)
- Musische Prinzipien (Lemmermann)
- *Sektoren (Ettl) und viele andere mehr*“ (ebd., S. 44)

In vielen Varianten, so Kaiser, halten sich diese oder ähnliche Funktions- bzw. Aufgabenbestimmungen bis heute durch, als typischer Denkstil der Reflexion und Konstruktion, bis hinein in die Richtlinien und Lehrpläne. Dabei hat sich das zugehörige Denkkollektiv mit der Zeit sukzessive erweitert und verändert – evolutionär, nicht revolutionär. Über den Begriff Paradigma sei dieser Prozess nicht einholbar, denn Denkstile hätten nicht nur eine einzige Erscheinungsform mit der entsprechenden personellen Besetzung.

Das Beispiel zeigt: Die analytischen Möglichkeiten, die das Denkstil-/Denkkollektivmodell an die Hand gibt, sind flexibler, geschmeidiger und sozusagen detailadäquater als das Denken in Paradigmata samt ihren Übergangskonstellationen. Vorstellbar ist nun, Diskursfelder zu identifizieren, deren Teilnehmer

bestimmte, mit anderen geteilte Positionen einnehmen, relativ unabhängig von ihren Positionen und Denkstilkoalitionen in anderen Diskursfeldern.

Um nun einen Schritt weiterzugehen: Die fünf Autoren in Kaisers Beispiel hatten etwas sehr Zeittypisches im Sinn: dem Fach Musikdidaktik, dessen Grundlagen in den Jahren zuvor ins Schwimmen geraten waren, neue Stützpfeiler einzuziehen und es neu nach Arbeitsfeldern zu vermessen und zu parzellieren. Die Ergebnisse waren bei gleicher Intention durchaus unterschiedlich. Aber der gemeinsame Denkstil war auf innovative Facharchitektonik gerichtet. Ich möchte behaupten, dass es über diese Namen hinaus damals, um 1970, so etwas wie ein großes Denkkollektiv gab, das – bei allen individuellen Unterschieden und bei konzeptionell durchaus nicht einheitlichen Vorstellungen – eine Grundabsicht teilte: konstruktiv zu werden, Einfluss zu nehmen auf einen Prozess des innovativen Konzipierens (nicht zufällig wurde damals auch der Begriff der „Musikpädagogischen Konzeption“ zuerst verwendet).

Ich bitte um Nachsicht, wenn ich jetzt in den narrativen Modus übergehe und ein wenig von meiner eigenen Erfahrung in dieser Zeit einbringe. Ich tue das im vollen Bewusstsein der Einsicht, dass Erinnerung trügen kann, was ja den Zeitzeugen zum Schreckgespenst der Historiographie macht, wenn seine Einlassungen nicht in den methodisch abgesicherten Zusammenhang von *oral history* gestellt werden. Ich versuche es trotzdem und verzichte weitgehend auf Anekdotisches. Ein gewisses *Namedropping* kann ich Ihnen und mir dabei aber nicht ersparen – um deutlich zu machen, dass die Szenerie, innerhalb derer ich 1970 zum Musikpädagogen erwachte, meine musikpädagogische Urszene also, auch so etwas wie die Urszenerie der neueren Musikpädagogik war. Die meisten der musikpädagogischen Konzeptionen, die heute, wie Hermann Josef Kaiser kritisierte, im Proseminar wie aufgereihete Perlen an einer Kette behandelt werden (man könnte auch Ernst Blochs spöttische Wendung vom *Gänsemarsch der Epochen* in der Geschichtsschreibung zum *Gänsemarsch der Konzeptionen* abwandeln) – die meisten dieser Konzeptionen also hatten in dieser Urszenerie ihren Ursprung.

Ab etwa 1967 war ich studentische Hilfskraft bei Hermann Rauhe an der Hamburger Musikhochschule, der damals – ich erlebte das aus der Nähe – mit der Formulierung seiner Pop-Musik-Didaktik begann. Wilfried Ribke war mein Semesterkommilitone, und bei Hans-Peter Reinecke an der Universität Hamburg lernte ich die systematische Musikwissenschaft kennen. Schon Anfang der 1970er Jahre begannen Rauhe, Reinecke und Ribke mit der Arbeit an ihrem Buch *Hören und Verstehen* zur Begründung einer handlungsorientierten Musikpädagogik (Rauhe et al., 1975), wobei ich manchmal als Gesprächspartner dabei sein durfte. Mein großer Schritt in die damals aktuelle Diskussion hinein: Bei den Erziehungswissenschaftlern Peter Martin Roeder und Carl-Ludwig Furck an der Hamburger Universität hörte ich 1968 zum ersten Mal vom neuen Schulmodell der Gesamtschule. Ich war fasziniert und schrieb meine Examensarbeit über die Bedeutung des Faches Musik in der Gesamtschule. Das sprach sich herum, und nach dem Amtsantritt der Regierung Brandt 1969 und der Veröffentlichung

des *Strukturplans* für das Bildungswesen (1970), in dem die Gesamtschule quasi zum Regierungsprogramm erhoben wurde, war ich plötzlich in meinem Hamburger musikpädagogischen Biotop aus dem Stand ein gefragter kleiner Experte, und Karl Heinrich Ehrenforth, damals Vorsitzender der Hamburger Fachschaft Schulmusik, bat mich, mit ihm gemeinsam Planungsmodelle für die Hamburger Gesamtschulversuche zu entwickeln. (Übrigens, und hier kommt der Generationengesichtspunkt ins Spiel, den ich aber nicht weiter verfolgen werde: Rauhe, Ehrenforth, Heinz Lemmermann und der langjährige AfS-Vorsitzende Werner Krützfeldt, sämtlich um 1930 geboren, waren in den 1950er Jahren Kommilitonen in der Schulmusikabteilung der Hamburger Musikhochschule.) Was ich nicht wusste: Schon damals (also 1970) muss Ehrenforth an seinem für den Ansatz der *Didaktischen Interpretation* grundlegenden Buch *Verstehen und Auslegen* gearbeitet haben, erschienen 1971. 1970 holte mich Willi Gundlach nach Dortmund, um bei der Wissenschaftlichen Begleitung für das Fach Musik in den nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuchen (damals neun an der Zahl) mitzuarbeiten. Zuständig war ich für Unterrichtsversuche zur Einführung eines der *Auditiven Wahrnehmungserziehung* analogen Konzepts für den Musikunterricht. In Dortmund lernte ich auch Ulrich Günther kennen, der zusammen mit Gundlach, Rudolf Frisius, Gottfried Küntzel und Peter Fuchs schon am Lehrwerk *Sequenzen* (Frisius et al., 1972) arbeitete, das für die *Auditive Wahrnehmungserziehung* grundlegend war und in das manche Ergebnisse unserer Gesamtschularbeit eingingen. Die Autoren beanspruchten damals tatsächlich, *das* maßgebende Curriculum für *die* Schule der Zukunft zu entwickeln (Küntzel, 1969). Bald stieß Niels Knolle hinzu, mein Ex-Kommilitone aus Hamburg, und kümmerte sich um den Bereich der Popmusik³.

Auch nach fast einem halben Jahrhundert erinnere ich mich klar an das, was mich und die meisten der bisher Genannten verband: ein gewisses angenehmes Gefühl, sich mit dem Rückenwind der Geschichte an der Spitze des Fortschritts zu bewegen, die Bildungswelt sozusagen *ab ovo* neu planen zu dürfen, die Gewissheit, dass das gut Vorge dachte dann auch in der Praxis gut funktionieren würde, und zwar schon in naher Zukunft. Dieser pädagogische Optimismus galt für den Musikunterricht, aber natürlich auch für die neue Schule insgesamt. Als die Bundesbildungsstaatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher einmal erschien und uns einen Zeitplan vorlegte, der die flächendeckende Einführung der Gesamtschule nach vielen systematischen Versuchen für das Jahr 1992 vorsah, waren wir Reformer enttäuscht bis empört: Erst 1992? – In unserem Optimismus bestärkt sahen wir uns durch die Melodien, die gewisse Spatzen von den Dächern einiger Nachbardisziplinen piffen: Da war die Lernpsychologie, die den bisherigen statischen durch den neuen dynamischen Begabungsbegriff ersetzte (Roth, 1969), die Entwicklungspsychologie, die ihre Phasenmodelle revidierte (für die Musikpädagogik besonders relevant, weil zuvor die Altersstufen an be-

3 Er hat seine eigene Sicht auf diese Zeit ausführlicher dargestellt in: Knolle (2011).

stimmte Komplexitätsstufen des musikalischen Materials gebunden wurden), die Wahrnehmungspsychologie, die bisherige Elementarisierungskonzepte in Frage stellte, die Musik- und Jugendsoziologie, die das Musikverhalten der Schüler nun eher wertfrei beschrieb und nach seinen Ursachen fragte (Baacke, 1968), nicht zuletzt die Kunstpädagogik, die im Verein mit dem Gesamtschultheoretiker Hartmut von Hentig (1969; 1969a) das politisch-utopische und kritische Potential neuer Modelle Ästhetischer Erziehung propagierte. Dies alles waren damals *brand-new messages*, die uns beflügelten und unserem Reformoptimismus Recht zu geben schienen. Eine weitere Zwischermaschine war die Curriculumtheorie. Der Berliner Bildungsforscher Saul B. Robinsohn hatte diesen aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff als einer der Ersten in die deutsche Diskussion eingeführt und in seinem Buch *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967) ein Forschungsprogramm entworfen, das die Fächer, die Fachinhalte und die Lernziele konsequent aus einer zuvor durchgeführten gesellschaftsweiten Bedarfsanalyse ableiten wollte. Auch hier: Totalrenovierung statt Fortschreibung des Bestehenden.

Im Grunde entsprach das Denkkollektiv der optimistischen Reformer einer Definition von Pierre Bourdieu aus seinen Überlegungen zum *kulturell Unbewussten*. Dieses umfasst nämlich, so Bourdieu, die

„Haltungen, Fähigkeiten, Kenntnisse, Themen und Probleme, kurzum das ganze, durch den methodischen Lernbetrieb, den die Schule organisiert oder zu organisieren erlaubt, erworbene System von Denk- und Wahrnehmungskategorien ...: indessen steht der Schaffende zu seiner erworbenen wie zu seiner übernommenen Bildung in einem Verhältnis, das sich als das von ‚tragen‘ und ‚getragen werden‘ bezeichnen lässt, weil er sich nämlich nicht bewusst ist, dass die Bildung, die er besitzt, ihn besitzt“ (Bourdieu, 1970, S. 120).

Mit anderen Worten: Die Analysen der Reformer, in Bourdieus Sinne *besessen* von ihren Überzeugungen, griffen nicht weit genug. Allerdings muss man die Elemente ihres kollektiven Wissens denn doch nach ihrer unterschiedlichen Halbwertszeit unterscheiden. Die Gesamtschule wurde schon bald zuschanden an den föderalen Realitäten: Nach einer Sitzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1972 gab es die berühmten A- und B-Länder, die je nach Regierungspartei fortan unterschiedlichen Eifer und unterschiedliches Tempo bei der Schulreform vorlegten⁴. Im Jahr des Herrn 1992, das Hildegard Hamm-Brücher als Ziellinie der Schulreform angesetzt hatte, war die Gesamtschule nur ein weiteres Regelschulmodell neben dem bisherigen dreigliedrigen System, und selbst das Gesamtschulsystem der DDR wurde nach dem Beitritt auf das Westsystem zurückgepolt. Ich will hier übrigens keineswegs sagen, dass die Gesamtschule

4 Weit detaillierter, als es in diesem eher narrativ angelegten und auf persönlichen Erinnerungen basierenden Text möglich (und beabsichtigt) ist, beschreibt den Prozess der damaligen Bildungsreform und ihr teilweises Scheitern: Weber (2005).

und die 1970er Schulreformen ein Irrtum waren. (Ich halte die damals gestoppte oder abgebremste Entwicklung zu einem integrierten gesamtschulartigen System für die Hauptursache dafür, dass Deutschland im internationalen Vergleich immer noch eines der sozial selektivsten Schulsysteme sein Eigen nennt.)

Die Auditive Wahrnehmungserziehung scheiterte bald an ihrem konzeptionellen Totalitätsanspruch (am deutlichsten formuliert bei Küntzel, 1969; hierzu Ott, 1984; Ott, 2006). Die groß gedachte Curriculumrevision versandete im methodologischen Klein-Klein und in den Aporien der Diskurse zur Lernzielleduktion, wie sie Hilbert Meyer (1972) herausarbeitete. Und die „Ästhetische Erziehung“ (wie sie konzeptionell bei Kerbs, 1970, entfaltet wurde; vgl. auch Ehmer, 1979) kam mit der extremen Fallhöhe ihres wenig konsensfähigen politisch-revolutionistischen Anspruchs nicht zurecht.

Auf der anderen Seite gab es eine Reihe von Elementen des neuen Denkens, die sich als widerstandsfähiger und nachhaltiger erwiesen und die auch weit über unser Denkkollektiv der optimistischen Reformer hinaus verbreitet waren. Dies galt für die neueren begabungs-, lern- und entwicklungspsychologischen Befunde und Modelle, zitierfreundlich zusammengefasst in der schon erwähnten Gutachtenpublikation *Begabung und Lernen* des Deutschen Bildungsrats (Roth, 1969). In der Musikpädagogik gab es weiten Konsens über die Emanzipation des Hörens im Unterschied zur Fixierung auf das Musikmachen in der musischen Erziehung. Die Emanzipation des Hörens prägte nicht nur die Auditive Wahrnehmungserziehung, sondern auch die Publikationen von Dankmar Venus (*Unterweisung im Musikhören*, 1969), Michael Alt (*Didaktik der Musik*, 1968) und natürlich die im Entstehen begriffene *Didaktische Interpretation* von Karl Heinrich Ehrenforth (1971) und Christoph Richter. Ein weiterer Konsenspunkt war die mehr oder weniger unvoreingenommene Thematisierung des Musiklebens und der jugendkulturellen Umgangsformen und Musikinteressen, jedenfalls die Einigkeit darüber, dass es mit dem Schonraumdenken vorbei sei und der Musikunterricht eine Orientierungsfunktion wahrzunehmen habe – einen gewissen Durchbruch markierte hier die Bundesschulmusikwoche 1968 in Hannover, die unter dem Motto *Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit* (Kraus, 1968) stand. Nimmt man all diese Items als analytische Instrumente der Geschichtsschreibung in unserem Fach, so kann man schon zu trennscharfen Unterscheidungen zwischen der Musischen Erziehung einerseits und der nachmusischen Musikpädagogik andererseits kommen. Insofern, und nur insofern, würde ich denn auch von einem Paradigmenwechsel sprechen, der um 1970 das ganze Fach erfasste.

Vielleicht das Wichtigste: Um 1970 hatte sich der Gedanke durchgesetzt, dass die Musikpädagogik sich als wissenschaftliche Disziplin verstehen sollte – in den eigenen Vorgehensweisen, aber auch in ihrem Verhältnis zu den Nachbardisziplinen. In diese Zeit fällt die Gründung des AMPF (1971), der die eher informelle *Arbeitsgemeinschaft Forschung in der Musikerziehung* ablöste. Fast alle, die ich bisher genannt habe, einschließlich meiner selbst, waren bei der ersten AMPF-

Tagung dabei. Auch dies, die programmatische Wissenschaftsorientierung, war ein Unterscheidungskriterium zum musischen Denken, für das die wissenschaftliche Perspektive der Gottseibeiuns war – „das Musische“ war ja geradezu das Gegenbild zu allem, was sich als Konnotationen beim Begriff „Wissenschaft“ einstellt – Rationalität, Technik, Zivilisation, Aufklärung und vieles mehr. Um das zu rekapitulieren, verweise ich auf den Sammelband *Vom Geist musischer Erziehung* (Kluge, 1973), der 28 eher anspruchsvolle, auch kritische Texte aus diesem Umfeld von 1949 bis 1967 umfasst.

Im Kontext: *Unterricht in Musik* von Heinz Antholz

Ich hatte einen Rekonstruktionsversuch angekündigt, und ich denke, das Gerüst steht jetzt, von dem aus ich die Hauptmomente des Buches *Unterricht in Musik* von Heinz Antholz (1970) aufbauen kann. Antholz' Buch erschien 1970, die zweite Auflage (1972) war um ein 30 Seiten umfassendes Nachwort erweitert, das eine Diskursbeschreibung und Situationsanalyse der Jahre 1970 bis 1972 enthielt – Antholz selbst empfahl gesprächsweise immer diese zweite Auflage, weil ihm dieses Nachwort sehr wichtig war. Eine dritte Auflage erschien unverändert, mit diesem Nachwort, 1976.

In voller Titulatur heißt das Buch *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Schon der Titel ist Programm, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Der „systematische Aufriss“ erinnert an das, wovon schon die Rede war: das Konzipieren, um nicht zu sagen Neukonzipieren, und zwar nicht einfach so aus dem wohlmeinenden Gusto heraus, sondern kritisch-systematisch. Es geht um ein neues System, geeignet, an die Stelle der alten Systeme zu treten. Die Wendung „Unterricht in Musik“ spielt auf den alten Dualismus „Erziehung durch Musik“ vs. „Erziehung zur Musik“ an. Antholz liebt solche polaren Alternativen, die er dann meist als Scheinalternativen entlarvt, oft mit dem Hinweis, „dass etwas weder ... noch ...“ sei oder dass es „in die Spannung einzulassen sei zwischen ...“, ohne dass er immer sagt, was denn konkret bei einem solchen „in der Spannung halten“ herauskommen soll. In diesem Fall allerdings drückt er sich klar aus, indem er dieses Dritte benennt. „Erziehung durch Musik“ ist das alte musische Mantra: Es geht letztlich um etwas Anderes als Musik, beispielsweise um das Gemüt (was immer das sein mochte), die Gemeinschaft, das Wahre und Gute oder auch die disziplinierte Einordnung in ein Arbeitskollektiv. „Erziehung zur Musik“ ist das Gegenteil, hier geht es um die Sache selbst, nicht um ihre vermeintlichen Wirkungen. Für Antholz ist die Frage: Wenn wir schon immer von Musik umgeben sind und mit ihr umgehen, müssen wir eigentlich nicht mehr *zur Musik* erzogen werden bzw. erziehen – es sei denn, wir verstehen unter Musik „eine bestimmte Musik“.

Ein Seitenblick auf Michael Alt (1968) zeigt, dass das dort der Fall ist: Alt nennt sein Buch nicht „Musikdidaktik“, sondern *Didaktik der Musik*. Die Frage, Didaktik welcher Musik denn, beantwortet Alt im Untertitel: *Orientierung am Kunstwerk*. Antholz setzt sich mit Alt intensiv auseinander, nicht nur wegen dieser inhaltlichen Engführung, sondern auch wegen Alts *abbilddidaktischem* Denken – der Begriff besagt, dass das Schulfach ein inhaltlich-methodisches Abbild der jeweiligen Bezugsdisziplin ist, hier also: der Musikwissenschaft, auf Schüler-niveau eingedampft. Alt sieht die musikwissenschaftlichen Methoden – Hermeneutik, Formanalyse, Energetik etc. – auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht durch und formuliert eine eigene „Auslegungslehre“, die die Musik, welcher Provenienz auch immer, als Exempla für vordefinierte „Sinnkategorien“ zur Erfahrung bringen will. In den Unterricht gelangt das musikalische Kunstwerk dann in seiner durch die Methode präfixierten Gestalt. Davon grenzt Antholz sich ab. *Unterricht in Musik* vermeidet solche inhaltlichen Festlegungen und räumt den jeweils angemessenen Unterrichtsmethoden Priorität ein vor den approbierten, aber letztlich nur bedingt schülerkompatiblen musikwissenschaftlichen Methoden (s. zur Auseinandersetzung mit Alt: Antholz 1970, S. 163-165, 168-171). Eine weitere Bestimmung ist ihm wichtig: Wenn „Unterricht in Musik“ besagt, dass Schüler und Lehrer sich sozusagen schon mitten in der Musik befinden, sobald Unterricht stattfindet, so geht es um *Unterricht als Prozess* – ich werde noch darauf zurückkommen, was das bedeutet. Antholz ist hier seinem Pendant in der Kunstdidaktik, Gunter Otto, der sein antimusisches Buch schon 1964 *Kunst als Prozeß im Unterricht* nannte, näher als seinem eigenen Fachkollegen Alt.

Wenn wir Alt und Antholz vergleichen, können wir sowohl den Paradigma- als auch den Denkstilbegriff anwenden: Den Paradigmenwechsel hin zur Thematisierung von Musik als Musik haben beide vollzogen, übrigens Alt explizit schon in den 1950er Jahren: Seine Vorträge bei den Bundesschulmusikwochen stehen immer recht einsam da in ihrer kritischen Wendung gegen die musischen Prinzipien. Dennoch kann man im Vergleich der beiden Konzeptionen auch von deutlich unterschiedlichen Denkstilen sprechen, die ihre Einlassungen prägen.

Einige weitere allgemeine Bestimmungen in Antholz' Buch lassen sich – im Thomas Kuhn'schen Sinne – „querlesen“ zu Autoren oder Denkkollektiven, die den Paradigmenwechsel um 1970 mitvollziehen. Ich zähle auf:

1. *Wissenschaftsorientierung*: Die Musikdidaktik habe sich „vor dem Stand und der Reflexionsstufe“ der für sie relevanten Wissenschaften auszuweisen: der Musikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft. Denn sie trage an deren Problemen mit: der Normenkrise und der Methodenkrise (Antholz, 1970, S. 14). Hier zeigt sich, dass Antholz ein Vertreter der Pädagogischen Hochschulen war, nahe an der dort angesiedelten Erziehungswissenschaft, von der die wesentlichen pädagogischen Innovationen der 60er Jahre ausgingen. Das Normproblem, von dem Antholz spricht und an dessen Krise er Anteil zu haben einräumt, verweist auf die Notwendigkeit des Legitimierens aller didaktischen Entscheidungen.

Antholz' Buch ist auch deshalb keine leichte Lektüre, weil er der Diskussion seiner Begründungszusammenhänge so breiten Raum gibt.

2. *Geschichtsbewusstsein*: Ein umfangreicher Teil des Buches dient deshalb der Aufarbeitung fachgeschichtlicher Tendenzen des 20. Jahrhunderts (Kap. II und teilweise III). Die fachgeschichtlichen Passagen haben ganz offensichtlich die Funktion, den Neuansatz durch Rekapitulation von Fehlentwicklungen der Vergangenheit zu immunisieren. Die besondere Qualität der fachgeschichtlichen Passagen in Antholz' Buch verdankt sich auch der Tatsache, dass er promovierter Historiker war. Hier ragt Antholz aus dem Mainstream der fachgeschichtlichen Aufarbeitungen der damaligen Zeit heraus, und nicht nur das: Es gibt bis heute kaum eine bessere historiographische Einführung in den Gesangunterricht der alten Schule und die musische Musikerziehung, die Kunsterzieher- und die Jugendmusikbewegung, einschließlich der Analysen zur Schüler- und Lehrerrolle – immer im leitenden Interesse einer konstruktiven Neuformulierung der Fachgrundlagen für den gegenwärtigen Musikunterricht.
3. *Orientierung am Recht des Schülers auf Unterricht in Musik*: Antholz begründet das Fach u. a. auch im Verweis auf die 1950 von der amerikanischen Music Education National Conference proklamierte *Maxime Music for every child and every child for music* (ebd., S. 115-118). Das beinhaltet für ihn u. a. „die Chance gleichen Angebots und die Pflicht gleicher Anstrengung“. Hier ist Antholz im Einklang mit der Forderung nach Chancengleichheit und individueller Förderung, dem zentralen Begründungsargument für die Gesamtschule in der Diskussion um 1970. Allerdings erinnere ich mich, als damaliger Gesamtschulbefürworter ein gewisses Befremden darüber empfunden zu haben, dass Antholz' Buch in einer „Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule“ erschien. Er räumte aber selbst ein, dass diese Zuweisung provisorischen Charakter habe, weil es nicht mehr um Schularten, sondern um Schulstufen gehe, und dass eigentlich eine prospektive Musikdidaktik für die Gesamtschule zu fordern sei (ebd., S. 9). Auch er konnte damals nicht wissen, dass die Hauptschule ihre letzten Schnaufer erst 40 Jahre später tun würde.
4. *„Begaben“ vs. Begabung*: Im Zusammenhang damit setzt Antholz, im Einklang mit begabungs- und entwicklungspsychologischen Konzepten der damaligen Zeit, explizit einen dynamischen Begabungsbegriff an (ebd., S. 54-66) und ist auf der Linie einer nicht mehr phasenorientierten Entwicklungspsychologie, indem er keinen prinzipiellen Unterschied macht in der curricularen Ausgestaltung des Musikunterrichts in der Grund- und Hauptschule.
5. *Wahlmündigkeit als Ziel*: Explizit stellt Antholz das Mündigkeitspostulat heraus: Jeder Schulabgänger solle als „informierter und erfahrungsöffener Musikleiter zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft befähigt“ werden (ebd., S. 119).

6. *Musikhören im Zentrum*: Es ist für den Musikunterricht Antholz'scher Prägung programmatisch als zentrales Ziel- und Arbeitsprinzip. Antholz geht so weit, den vier Inhalts- und Verfahrensfeldern seines Ordnungsversuchs jeweils schon in den Überschriften den Stempel „Hier gilt's dem Hören“ aufzudrücken:

1. *Instruktion über Grundlagen der Musik- und Formenlehre (hörendes Werken),*
2. *Rezeption von Musikwerken (Werkhören),*
3. *Reproduktion von Musikstücken (hörendes Nachgestalten),*
4. *Information über Musikkultur in der Industriegesellschaft (Hörorientierung).*

Das Hören, so Antholz in seinen begründenden Überlegungen, sei anthropologisch und ontologisch prioritär: „Alle Momente, die das Spezifische der Musik ausmachen, gehen aus den Klängen als ihrem Baumaterial hervor“ (ebd., S. 100). Hier erwies Antholz' Denken sich in einem entscheidenden Punkt als angreifbar, nicht nur in der Ableitung von Zielen und Inhalten aus ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten (Wissenschaftslogiker sprechen hier bekanntlich vom *naturalistischen Fehlschluss*), sondern auch in der Bestimmung der ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten selbst: Die Behauptung, dass alles musikalische Verhalten im Hören gründe, dass diesem deshalb kategoriale Priorität auch im Blick auf Lernprozesse zukomme, kann man auf geradezu lächerlich einfache Weise ins Wanken bringen durch den Hinweis darauf, dass Musik zunächst produziert werden muss, bevor man sie hören kann. Allerdings möchte ich auch behaupten: *Hören* als Ziel- und Prozessgröße des Unterrichts lässt sich in didaktischen Vorgaben überzeugender ausdifferenzieren als *Produktion* und *Reproduktion*. Die letzteren Arbeitsfelder erfordern weit größere legitimatorische Anstrengungen, wie die jahrelangen Bemühungen Hermann Josef Kaisers um den Begriff einer *verständigen Musikpraxis* zeigen (z. B. in Kaiser, 2011).

7. Die Akzentuierung des Hörens (als zentraler zeit- und denkstiltypischer Legitimationsfigur) hat aber möglicherweise bei Antholz eher deklamatorischen Charakter. Sie impliziert ja eine eher dienende Funktion der anderen Arbeitsbereiche des Musikunterrichts. Antholz sieht aber in diesen vier Arbeitsbereichen ein komplexes Feld interdependenter Bezüge. Die Bedeutung, die er der musikalischen Instruktion als *hörendem Werken* und der Reproduktion als *hörendem Nachgestalten* zuweist, kommt möglicherweise in der bisherigen Exegese von *Unterricht in Musik* zu kurz. Ich zitiere zwei typische Antholz-Formulierungen: „Das Kunstwerk rückt in den Reflexionskreis der kunstdidaktischen Analyse als ein Mach-Werk“ (Antholz, 1970, S. 170-171) und: „Unterricht in Musik (ist) in die Spannung von werkendem Wirken und wirkendem Werk, von hörendem Werken und Hörwerk einzulassen“ (ebd., S. 125). Die Unterrichtsbeispiele, die

Antholz hierzu ausbreitet (ebd., S. 171-179, z. B. zum *Spiel der Paare* aus Bartoks *Konzert für Orchester* – für Sekundarstufenschüler schon damals keine sonderlich attraktive Kost), entsprechen dem, was Heinz Lemmermann (1977, S. 282-283) später als *Teilrealisation* und *Para-Komposition* bezeichnet hat und was die Allgemeindidaktik *handlungsorientierten Unterricht* nennt⁵. Dies ist einer meiner unerwarteten Funde bei erneuter Antholz-Lektüre. Aber auch der Vergleich mit Gunter Ottos *Kunst als Prozess im Unterricht* (1964) wäre möglicherweise fruchtbar.

8. Anthropologisch fundiert ist für Antholz auch ein sozusagen zweistöckiges Modell der menschlichen Musikalität und des musikalischen Verhaltens, wie es in einer seiner Zielformulierungen zum Ausdruck kommt: „Ziel des Musikunterrichts ... ist es, ... dass jeder junge Mensch die Aufstufung vorgeistig-zuständlichen Musikerlebens durch geistig-gegenständliche Auseinandersetzung mit musikalischen Materialordnungen und -formen sowie Verhaltensweisen erfährt, indem die mehrschichtigen Wesens- und Wirkungsformen der Musik und der mehrschichtige Funktions- und Leistungsplan des Menschen möglichst breit aufeinander abgestimmt werden“ (Antholz, 1970, S. 118-119). Die Aufstufung vom zuständlichen zum kognitiven Hören und die Priorisierung kognitiver Zugänge zur Musik war damals keineswegs eine Antholz'sche Spezialität, sondern, wenn man *querliest*, ein Gemeinplatz in vielen Hörer- und Hörtypologien von Adorno bis Rauhe. Eigentlich wurde ein solcher persönlichkeits-theoretisch und didaktisch für grundlegend gehaltener Dualismus erst im Begriff der Ästhetischen Erfahrung, wie er zuerst in den 1990er Jahren von der Musikdidaktik rezipiert wurde, aufgehoben.
9. Antholz ist vielleicht der erste Musikpädagoge, der den *Kulturbegriff*, der allem zugrunde liegt, in einer gewissen Ausführlichkeit thematisiert und kritisiert (ebd., S. 122-128). Für sich selbst reklamiert er einen „dynamisch-offenen“ Kulturbegriff, der ausgreift „in Zeit und Raum. Seine Toleranzspanne“ – so Antholz – „schließt ‚Fremdkulturen‘ nicht aus ... Kultur in ihrer Kontinuität und Offenheit umschließt Tradition, Erneuerung und Neuland“ (ebd., S. 125). Soweit Antholz. Hier wetterleuchtet etwas am fernen Horizont.⁶

5 Ich nehme ausdrücklich auf die Allgemeindidaktik Bezug, deren Begriff von *Handlungsorientierung* sich signifikant vom gängigen Wortgebrauch in der Musikpädagogik unterscheidet. Geht es hier in der Regel um das bloße Singen und Musizieren, wodurch „*Handlungsorientierung*“ dann oft in den Verdacht des „Neo-Musischen“ gerät, so greift der Begriff in der allgemeinen Didaktik – bei Meyer, Jank, Gudjons u. a. – weiter aus im Sinne eines nichtinhaltsgebundenen methodischen Prinzips.

6 Als Einstieg in die Rezeptionsgeschichte von *Unterricht in Musik*, die ich hier nicht berühre, ist bestens geeignet Antholz' eigene, zwei Jahrzehnte nach Erscheinen geschriebene, mehr als 100 Seiten umfassende Bilanzierung der Diskussion zu seinem Buch: Antholz (1992).

Ich sprach vorhin von unerwarteten Funden. In seinem Nachwort zu *Unterricht in Musik* von 1972 – und in zwei zeitgleich an anderem Ort erschienenen Artikeln (Antholz, 1972 und 1973) – thematisiert Antholz kritisch insbesondere drei Strömungen, die sich seit 1970 zu einer gewissen Kenntlichkeit durchgearbeitet hatten: die Curriculumtheorie und das Lernzieldenken, die Auditive Wahrnehmungserziehung und die Theorien zur Ästhetischen Erziehung, wie sie vor allem in der Kunstdidaktik entwickelt wurden, aber partiell auch in der Musikpädagogik Beachtung fanden (man denke an Wolfgang Roschers *Polyästhetische Erziehung*, auch ein Produkt des Jahres 1970). 1972 standen diese Denkkollektive in voller Blüte und ahnten selbst noch nichts von den Aporien und inneren Widersprüchen, die sie ihrem unvermeidlichen Ende entgegentrieben. Antholz hat diese Widersprüche und Aporien 1972 und 1973 klar herausanalysiert und benannt. Es wäre von besonderem Interesse, dem weiter nachzugehen. Warum wurden diese Texte damals kaum oder gar nicht rezipiert? Ich sage das hier auch als Einladung, sie wieder zu lesen.

Mein Rekonstruktionsversuch stand ja unter dem Anspruch, einer Antwort auf die von Hermann Josef Kaiser aufgeworfene Frage näherzukommen, ob der Kuhn'sche Paradigmenbegriff in der Lage sei, etwas zur Klärung der Diskurse in unserer Fachgeschichte beizutragen, und wie in diesem Zusammenhang die Fleck'schen Denkstile und Denkkollektive zu bewerten sind. Ich könnte mir vorstellen, dass man durchaus am Paradigmabegriff und auch an der Vorstellung des Paradigmenwechsels festhält, soweit es sich um sehr allgemeine, aber doch basale Konsensfelder handelt. Unterhalb dieser paradigmatischen Konsensebene sind aber Denkstile und Denkkollektive identifizierbar, die durchaus auch kontrovers zueinander stehen können. Um noch einmal Bourdieu (aus seinem Aufsatz über das kulturell Unbewusste) zu zitieren (Bourdieu, 1970, S. 120-121):

„Menschen, die von einer bestimmten Schule geprägt wurden, verfügen über einen gewissen gemeinsamen Geist; nach demselben Muster geformt, sind sie prädisponiert, bei ihresgleichen spontane Komplizität zu erwecken. Zunächst einmal verdanken sie der Schule eine ganze Reihe von Gemeinplätzen, deren Bedeutung sich indessen nicht nur in Jargon und gemeinsamer Sprachregelung erschöpft, da sie auch Gebiete der geistigen Annäherung und Verständigung, gemeinsame Probleme und die Art und Weise sie anzupacken bezeichnen: die Gebildeten einer bestimmten Epoche mögen sich über den Gegenständen ihrer Auseinandersetzungen zerstritten haben, sie sind sich zumindest darin einig, dass es diese bestimmten Gegenstände sind, über die es sich zu streiten gilt.“

Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1970/²1972/³1976). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.

- Antholz, H. (1972). Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme. *Musik und Bildung* (11), 525-530.
- Antholz, H. (1973). Zum Geschichtsdenken gegenwärtiger Musikpädagogik im Horizont didaktischer Ansatzproblematik. In S. Abel-Struth (Hrsg.), *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik*. Musikpädagogik Forschung und Lehre: Bd. 9 (S. 31-59). Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1992). „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. Originalbeitrag 1989. In H. Antholz, *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 154-255). Mainz: Schott.
- Baacke, D. (1968). *Beat – die sprachlose Opposition*. München: Juventa.
- Bourdieu, P. (1970). Das kulturell Unbewusste. In P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 115-124). Frankfurt: Suhrkamp.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*.
- Ehmer, H. K. (Hrsg.) (1979). *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Lahn-Gießen: Anabas.
- Ehrenforth, K. H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt: Diesterweg.
- Fleck, L. (1935/2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hg. von S. Werner & C. Zittel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Frisius, R. et al. (1972). *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1969). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1969a). Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter – Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung (1976). In H. v. Hentig, *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 352-377). Stuttgart: Klett.
- Jank, W. (1986). *Einführung in didaktische Modelle des Musikunterrichts. 10 Vorlesungen*. Mitarbeit: N. Knolle, S. Lukas, W. Schwarz. Unveröffentlicht. Oldenburg: Universität.
- Kaiser, H. J. (2011). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Musikunterrichts. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge* (S. 122-147). München: Allitera.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der Musikpädagogischen Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 36 (S. 33-49). Münster: Waxmann.
- Kerbs, D. (1970). Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung. *Die Deutsche Schule* (62), 562-570.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1973). *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knolle, N. (2011). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge* (S. 187-203). München: Allitera.
- Kraus, E. (Hrsg.) (1968). *Der Einfluss der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit*. Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968. Mainz: Schott.

- Küntzel, G. (1969). Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. *Musica*, 23(3), 241-245.
- Kuhn, T. S. (1962/1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., erweiterte Auflage 1970/1976). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Ott, T. (1984). Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit – Am Beispiel des Lehrbuchs „Sequenzen“. In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* (S. 117-123). Wilhelmshaven: Heinrichshafen.
- Ott, T. (2006). Auditive Wahrnehmungserziehung. *Diskussion Musikpädagogik* (30), 47-52.
- Otto, G. (1964). *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reinecke, H.-P. (1970). Psychologische Aspekte der Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. In E. Kraus (Hrsg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 55-68). Mainz: Schott.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roscher, W. (1970). *Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bd. 4. Stuttgart: Klett.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. IfMpF-Forschungsbericht: Bd. 17. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

Thomas Ott
 Matterhornstr. 53
 14129 Berlin
 thomas.ott@berlin.de

Jürg Huber

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz

*“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”:
The discourse on the “right” music teacher education in
the German-speaking part of Switzerland*

Based on a controversial debate between a teacher of didactic methods for school music and a qualified university lecturer in educational science in a Swiss journal for teacher training, this article focuses on the gap between educational sciences and practical music education in the German-speaking part of Switzerland. With the methodological repertoire of discourse analysis in the tradition of sociology of knowledge, the author analyses a selected corpus of texts on music education between 1984 and 2009. He argues that a strong concept of artistic practice that shapes the idea of “good” music education still persists in Switzerland, paired with scepticism about educational research.

Zwei Paradoxien habe ein Schulmusiker, eine Musiklehrerin im Klassenunterricht heutzutage – im Jahr 2009 – auszuhalten. Die erste liege „in dem an Lehrpersonen mit dem Fach Musik oft herangetragenen Wunsch, schulische Festivitäten mit dem Hauch des musikalischen Künstlertums und der Hochkultur zu begleiten und gleichzeitig während des Unterrichtsalltags professionell schülerorientierte Arrangements auch auf Ebenen der Alltagskultur zu entwerfen“ (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 236). Die andere im impliziten Anspruch von außen, „Schülerinnen und Schüler in der Handhabung von Instrumenten und Harmonielehre zu perfektionieren“, während „die professionelle Lehrperson wissen [sollte], dass Musikunterricht auch darin bestehen kann, bei Schülerinnen und Schülern ein musikalisches Bewusstsein durch die Thematisierung von historischen, gesellschaftlichen und populären Zusammenhängen zu erzeugen“ (ebd.). Um das Fach Musik zu professionalisieren, gälte es deswegen Abschied zu nehmen vom „Gedanken des Künstlertums“ (ebd., S. 237) und der historisch damit einhergehenden „Orientierung an einer Art Geniekult“ (ebd., S. 233): „Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im

Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr von einem Künstlertum und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen“ (ebd., S. 238).

Die Replik auf diesen Einwurf eines habilitierten Erziehungswissenschaftlers und Professors für Allgemeine und Historische Pädagogik trug ein an derselben Pädagogischen Hochschule tätiger Instrumentaldozent und Fachdidaktiker für Schulmusik der Primarstufe vor. Er verwahrte sich gegen die als karikierend empfundene Darstellung und beharrte auf einem eigenen Künstlertum als Grundlage eines erfahrungsbasierten Unterrichts, „der auf individuell und kollektiv erworbenen Erfahrungen aufbaut“, zumal für ihn „künstlerische Kreativität das zentrale Agens beim Musizieren [sei] und auch beim Musizieren in der Schule sein sollte“ (Brugger, 2009, S. 248). Bei Konflikten im Zusammenhang mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz werde „oft mit Argumenten aus der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogischen Forschung gefochten“ (ebd.), wobei sich Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen anderer Disziplinen in die Diskussion einzubringen versuchten. „Nur die Musiker und Musikerinnen schweigen beharrlich. Haben sie kein Interesse an der Lehrerbildung? Oder ist es eine tumbe Schar von Tasten- und Saitenhandwerkern? Oder bewegen sie sich etwa in einer anderen Sphäre als die sozialwissenschaftliche Forschergilde?“ (ebd., S. 247).

Zwei Professionskulturen

Offensichtlich waren hier zwei ganz unterschiedliche Professions- und Wissenskulturen aufeinandergeprallt, jene des künstlerischen Praktikers, der „mehr in musikalischen Strukturen“ (Brugger, 2009, S. 247) denkt und sich „forschend [...] mit Klängen und Musik auseinandersetzt“ (ebd., S. 248), mit jener des sozialwissenschaftlichen Akademikers, der „ein Berufsverständnis postuliert, das die Musiklehrperson als forschende Person begreift, die es versteht, schul- und unterrichtsspezifische Paradoxien auszuhalten“ (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 231.). Diese in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* aufgeflamnte Kontroverse war für mich Anlass, das Verhältnis zwischen „Tasten- und Saitenhandwerkern“ und „Forschergilde“ genauer in den Fokus zu nehmen.

Letztere, der Erziehungswissenschaft zugehörig, unterhält in der Schweiz einen akademischen Diskurs, bei dem – zumindest idealiter – „der ‚zwanglose Zwang des besseren Arguments‘ den Ausschlag geben soll“ (Habermas, 2009b, S. 440) und der sich durch Diskursrationalität der Beteiligten auszeichnet (vgl. Habermas, 2009a). Wiederholt nahmen die *Beiträge zur Lehrerbildung* die verstärkte Wissenschaftsorientierung der Ausbildung zum Schuldienst im Allgemeinen sowie das Forschende Lernen im Besonderen auf. Seit dem Erscheinen der Nullnummer im Jahr 1982 war „Forschung“ sechs Mal Themenschwerpunkt eines der dreimal jährlich erscheinenden Hefte – die auf die eingangs dargestellte Kontroverse folgende Nummer etwa war der „Unterrichtsforschung und

Unterrichtsentwicklung“ gewidmet. Auch im anderen in der Schweiz erscheinenden erziehungswissenschaftlichen Periodikum *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation* wird der Wandel der Lehrerbildung mit der damit einhergehenden Forschungsorientierung thematisiert: „Eine Pädagogik, die ihr Wissen dem Know-how des pädagogischen Alltags entnehmen wollte, würde in der radikal modernen Gesellschaft hoffnungslos ins Hintertreffen geraten. Was die vermittelnden Professionen brauchen, ist eine Wissensform, die *sozialwissenschaftlich* begründet ist“ (Herzog, 2002, S. 33; Hervorhebung im Original). Das Konzept einer forschungsbasierten Lehre ist im akademischen Fachdiskurs also robust verankert, wiewohl die detaillierte Ausgestaltung weiterhin umstritten bleibt (vgl. Beywl, Künzli David, Messmer & Streit, 2015). Parallel dazu wurde es von der Bildungsadministration im Ausbildungssystem implementiert. Ein Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)¹ postulierte „Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung“ (EDK, 1993, S. 21) und „forschendes Lernen als Prinzip“ (ebd., S. 24), was sich in entsprechenden Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung niederschlug (EDK, 1995). Diese gelten gleichermaßen für die Musikhochschulen, wenn sie Diplome für das gymnasiale Lehramt anbieten. Neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung – die im Falle der Musik das Künstlerische mit umfasst – soll die berufspraktische Ausbildung „Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung [verbinden]“ (EDK, 1998, S. 3). Die forschungsbasierte Lehre hat sich also zum Dispositiv² verfestigt.

Im selben Zeitraum fand auf musikpädagogischer Seite keine vergleichbar profilierte wissenschaftliche Auseinandersetzung statt. Zwar wurde 1983 eine Schweizerische Gesellschaft für musikpädagogische Forschung gegründet, deren rühriger Initiant zum Europäischen Jahr der Musik 1985 im Sammelband *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts* (Mraz, 1985) einer Vielzahl an musikpädagogisch involvierten Persönlichkeiten eine Plattform bereitstellte. Mangels akademischer Qualifizierungsmöglichkeiten – bis heute fehlen universitäre Lehrstühle für Musikpädagogik, während Musikhochschulen kein Promotions-

-
- 1 „Die Zusammenarbeit der EDK basiert auf rechtsverbindlichen, interkantonalen Vereinbarungen (Konkordaten). Die EDK handelt subsidiär und erfüllt Aufgaben, die nicht von den Regionen oder Kantonen wahrgenommen werden können“ (EDK, 2015). Sie entspricht damit aus institutioneller Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland, ist in bildungspolitischen Diskussionen aber auch „funktionales Äquivalent‘ des Deutschen Bildungsrates“ (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 133). Zu den Unterschieden zwischen schweizerischem und deutschem Bildungswesen siehe Nenninger (2012).
 - 2 „Ein Dispositiv ist der institutionelle Unterbau, das Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen *Infrastruktur* der Produktion eines Diskurses und der *Umsetzung* seiner angebotenen ‚Problemlösung‘ in einem spezifischen Praxisfeld“ (Keller, 2007, S. 45; Hervorhebungen im Original). Mit diesem Begriff antizipiere ich auf den Foucault'schen Diskursbegriff, der weiter unten ins Spiel gebracht wird.

recht besitzen – konnte sich jedoch kein anhaltender musikpädagogischer Fachdiskurs etablieren (vgl. Spychiger, 2013, S. 43 sowie Huber & Zurmühle, 2015).³ Um den zur eingangs beschriebenen Kontroverse führenden Diskurs auf musikpädagogischer Seite zu rekonstruieren, bot sich daher ein Vorgehen an, das „Diskurs“ nicht im Habermas’schen Sinne kommunikativer Rationalität versteht, sondern den Foucault’schen Ansatz aus den späten 1960er Jahren aufnimmt, der „den Diskurs nicht auf das Denken, den Geist oder das Subjekt bezieh[t], die ihn entstehen ließen, sondern auf das praktische Feld, in dem er sich entfaltet.“ (Foucault, 2001a, S. 871) Dabei ist zu akzeptieren „dass man es in erster Instanz nur mit einer Menge verstreuter Ereignisse zu tun hat“ (Foucault, 2001b, S. 894), deren Einheit „sich erst von einem Diskursfeld aus konstruieren, anzeigen und folglich beschreiben [lässt]“ (ebd., S. 895).⁴

Die Methodologie der (sozialwissenschaftlichen) Diskursanalyse

Die sich auf Michel Foucault (1969/2013; 1972/2014) stützende Diskursforschung und -analyse ist in den Sozial- und Kulturwissenschaften breit etabliert (vgl. Angermüller et al., 2014) und hat auch in den Erziehungswissenschaften Tritt gefasst (zur aktuellen Diskussion vgl. Fegter et al., 2015). In der Musikpädagogik wurden in jüngerer Zeit verschiedene Korpora musikpädagogischer Fachzeitschriften in den diskursanalytischen Blick genommen (Dobbs, 2012; Mantie, 2013; Stark, 2014; Bugiel, 2015) sowie nationale Diskurse rekonstruiert (Weber, 2005; Ho, 2013; Liimets & Liimets, 2013; Dyndahl & Nielsen, 2014).

Das diskursanalytische Vorgehen in seinen verschiedenen Ausprägungen zeichnet sich dadurch aus, dass es die Dimensionen qualitativer Inhaltsanalyse mit Methoden formaler Textanalyse verknüpft, „indem es danach fragt, *was wie wo und wozu* in der diskursiven Praxis erzeugt wird“ (Langer & Wrana, 2013, S. 347; Hervorhebungen im Original). Die Wissenssoziologische Diskursanalyse im Speziellen, die „eine Integration der französischen Diskursanalyse Foucaultscher Prägung in das interpretative Paradigma“ (Traue, Pfahl & Schürmann, 2014, S. 497) anstrebt, versteht sich „als Forschungsprogramm zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken. [...] Sie begreift die kommunikative Artikulations-Aktivität solcher [kollektiver wie individueller] Akteure einerseits als Grundlage einzelner diskursiver Ereignisse; andererseits betont sie, dass sie sich nur als eingebettet in diskursive Kontexte verstehen und entschlüsseln lässt“ (Keller, 2013, S. 90). Von anderen Ansätzen der interpreta-

3 Ein Nachdiplomstudiengang „Didaktik der Musik“ an der Universität Bern, der eine solche Auseinandersetzung hätte begründen können, fand nach einmaliger Durchführung (2001-2003) keine Fortsetzung (vgl. Spychiger & Badertscher, 2008).

4 Zu den unterschiedlichen Diskursbegriffen bei Habermas und Foucault vgl. Brunner (2000) und Kleimann (2000).

tiven oder qualitativen Sozialforschung hebt sich diese Perspektive besonders durch die „Annahme textübergreifender Verweisungszusammenhänge in Gestalt von diskursiven Strukturen der Aussageproduktion ab“ (Keller, 2011, S. 275). Meine Analyse hält sich methodisch an drei elementare Punkte, die Foucault zur Untersuchung eines Problems anführt: „Auswahl des Materials nach den Gegebenheiten des Problems; Fokussierung der Analyse auf diejenigen Elemente, die zu seiner Lösung geeignet erscheinen; Herausarbeiten von Verbindungen, die diese Lösung möglich machen“ (Foucault, 2005, S. 16).

Die Auswahl des Materials konzentriert sich auf schriftlich fixierte und veröffentlichte Äußerungen, die ungefähr den gleichen Zeitraum abdecken wie die *Beiträge zur Lehrerbildung*. Sie stützt sich einerseits auf den bereits erwähnten Sammelband (Mraz, 1985), andererseits auf ein Korpus von Texten aus den *Schweizerischen musikpädagogischen Blättern* und der *Schweizer Musikzeitung* (SMZ) von 1984 bis 2009, die sich an ein musikpädagogisches oder musikinteressiertes (Fach-)Publikum und damit an eine spezifische Teilöffentlichkeit richten.⁵ Nicht berücksichtigt wurden Beiträge in Fachzeitschriften für Schule allgemein oder für Lehrerinnen und Lehrer. Damit sollte der genuin musikbezogene Blick auf die Pädagogik gewahrt bleiben. Um die Textmenge überschaubar zu halten und den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen, beschränkte sich die Auswahl auf den Beginn und die letzten fünf Jahre des Zeitraums. Diese Kontrastierung ermöglichte es zudem, die Wirkmächtigkeit der Diskurse zu überprüfen.

Um nachvollziehbar zu machen, wie die eingangs geschilderte singuläre Wortmeldung eines Musikdidaktikers in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* Äußerung eines Diskurses ist, der mehrere Aspekte beinhaltet, werde ich zunächst anhand von Zitaten aus dem Korpus zeigen, wie Lernbarkeit des Pädagogischen und Praxisbezug sich diskursiv verschränken. In einem zweiten Schritt soll der Diskurs um die „richtige“ pädagogische Praxis für die Musiklehrer_innenbildung und die entsprechende Bezugswissenschaft rekonstruiert werden. Zentral dabei ist die Darstellung konkurrierender Diskurspositionen (Keller, 2011, S. 231) sowie der Modi der diskursiven Konstruktion durch „Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen“ (Keller, 2012, S. 69). Schließlich wird,

5 Die *Schweizerischen musikpädagogischen Blätter* erschienen von 1984 bis 1997. Indirekte Nachfolgerin – mit erweiterter Trägerschaft – wurde die *Schweizer Musikzeitung*, die bis heute, abgesehen von drei Doppelnummern, monatlich erscheint. Den wissenschaftlichen Zitiergepflogenheiten entsprechend, werden im Folgenden auch Aussagen innerhalb des Diskurses wie herkömmliche Zitate ausgewiesen, obwohl eine solche Nennung von Autoren einer Diskursanalyse, wie sie hier verstanden wird, im Kern zuwiderläuft (vgl. Foucault, 2001c, S. 1005-1006). Deshalb sind diese Quellen am Ende des Textes nach den Referenzen unter „Korpus“ separat aufgeführt. Für die Mithilfe bei der Erfassung, Beschlagwortung und Exzerpierung danke ich Margret Käser und Annatina Kull.

drittens, der Versuch unternommen, diesen Spezialdiskurs in umfassendere Diskurse einzubetten.⁶

Primat der Praxis

„Ist Lehren lehrbar?“, hat bereits 1984 den Beiklang einer zumindest halbwegs rhetorischen Frage, wenngleich sie der Autor sehr vorsichtig beantwortet: „Die Frage könnte zu bejahen sein, wenn wir das, was wir lehrend tun, ganz, als Ganzheit tun. Wir geben dann weiter, was wir sind und haben“ (Widmer, 1984, S. 10). Dieser essenzialistische Zugang lässt eine stark wirksame Tradition widerhallen, wonach das Pädagogische eine Frage des Talents und der Begabung sei: „Der Musiklehrer muss viel an angeborenem musikpädagogischem Geschick mitbringen, das in der Studienzeit kaum zu erlernen ist. Die Begabung zum ‚Weitervermitteln‘ unterscheidet sich von der ‚Virtuosengebahrung‘ – sie sollte unbedingt vorhanden sein, da auf diesem Gebiet während des Studiums die anfänglichen Begabungsunterschiede (zumindest mit heutigen Mitteln) nicht ausgeglichen werden können“ (Baumgartner, 1985, S. 101). Persönlich ist dieser Konservatoriumsdirektor der Überzeugung, „dass das jeweilige Fächerangebot keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die zukünftige pädagogische Beschäftigung unserer Studenten hat“ (ebd.). Zwar klingt noch zwei Jahrzehnte später dieses Konzept nach: „Neben der Begeisterung an der Musik haben die meisten diesen Beruf aus einer inneren Berufung gewählt – weniger als Künstler denn als Pädagoge. Diese innere Berufung bezieht sich auf eine pädagogisch-didaktische Grundbegabung und ist so quasi das innere Feuer des Musiklehrerberufs. Ihren Künstler, im Sinne des Musikvirtuosen im Rampenlicht, pflegen sie eher im Nebenberuf“ (Rusterholz, 2004, S. 9). Die Umkehrfigur ist nun explizit eingesetzt, um den Wandel zu einem selbstbewussteren Berufsverständnis zu befördern. Zwei Jahrzehnte früher konnte der Direktor einer Musikakademie bei der Eröffnungsansprache für das ins Haus integrierte Didaktische Zentrum freimütig bekennen, im Europäischen Jahr der Musik könne man doch „einem Musiker nicht verargen, wenn er die Betonung nicht auf Didaktik oder Zentrum [...], sondern auf Musik“ lege (Pfiffner, 1985, S. 187).

Zur Norm geworden ist indes die Ansicht eines Abteilungsleiters für Schulmusik, der „für eine Ausgewogenheit zwischen der fachmusikalischen und der pädagogischen Ausbildung“ plädiert. „Hier sollte es kein ‚entweder/oder‘ geben. Man sollte nicht nur Musiker, sondern auch ein Pädagoge sein“ (Baer, 1985, S. 96-97). Besonders gilt dies für die Schulmusik, wie ein Fachdidaktiker festhält:

6 In diesem Sinne nimmt der Text eine globale Perspektive ein und fokussiert nicht auf die feinen Verästelungen des Diskurses. Weiterführende Detailanalysen sind u. a. Gegenstand des Forschungsvorhabens „Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz 1970-2010“, das vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird (2016-2019).

„Sicher braucht es nicht den genialen Künstler, eher den musikpädagogischen Idealisten, der bereit ist, ausser in die Probe des Sinfonieorchesters oder in die Operngeneralprobe auch in eine Rock-Veranstaltung mitzugehen.“ (Muhmenthaler, 1985, S. 171) Bezüglich Ausbildung fordert er: „Vor allem müsste vielerorts der Praxisbezug früher in den Horizont des Studenten eingebracht werden“, denn: „Tun ist immer besser als reden“ (ebd.).

Damit ist der zentrale Topos benannt: Praxisbezug (und implizit in seinem Schlepptau die Anwendungsorientierung einer entsprechenden Pädagogik). Zusammengedacht werden die Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung und ihre Praxisnähe in einer Rezension des Sammelbandes *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts*: „Der immer noch verbreiteten Irrlehre, Unterrichten könne nicht gelehrt werden und der geborene Pädagoge bedürfe keiner Ausbildung, ist entgegenzutreten.“ Die Reflexion über den eigenen Unterricht werde „aber nicht durch Vorlesungen von Erziehungstheorien und Methoden gefördert, sondern durch *praxisnahe* Unterrichtsformen in möglichst enger, institutioneller Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiker und Pädagogen anhand der Besprechungen der Probelektionen [...]“ (Billeter, 1986, S. 33; Hervorhebung JH). Damit nimmt der Rezensent einen im Sammelband ausgelegten Faden „für eine schweizerische musikpädagogische Forschung, die echten Anliegen entgegen kommt, die Aufgaben zu lösen vermag, die der *Praktiker* seit langem ungelöst vor sich her schiebt“ (Rubeli, 1985, S. 56; Hervorhebung JH), auf. „Pädagogik ist in der Schweiz heute wieder gefragt. Aber pädagogische Wissenschaft? Da hat der Schweizer mit seinem *Hang fürs Praktische* und seiner Nüchternheit gewisse Vorbehalte. Dabei wären dringende Forschungsaufgaben vorhanden, nicht auf dem Gebiet der Meinungsforschung, sondern der Bestandesaufnahme, des kritischen Vergleichs von Lehrplänen. Ausbildungsgängen und Prüfungsanforderungen, der Begleitung von Schulversuchen usw.“ (Billeter, 1986, S. 33; Hervorhebung JH). Der Einwand des damit angesprochenen – in Musikpädagogik promovierten – Autors, nur „die Erfassung der Lehrerfahrungen [helfe] uns aber zu begreifen, wie die Praxis eigentlich aussieht“ (Mraz, 1986, S. 179), vermag diesem übermächtigen Praxisdiskurs wenig entgegenzusetzen. Dass die Praxis gleichsam zum Fetisch erhoben wird, zeigt sich auch in einer rhetorischen Selbsterniedrigung, wenn ein renommierter Dirigent mit eigenem Orchester seine Forderungen in Bezug auf die Musikerziehung als „Wunsch des einfachen Praktikers“ (de Stoutz, 1985, S. 63) ausspricht.

Der Widerstreit der Wissens(chafts)kulturen

An dieser Stelle ist ein Blick auf Sprecherpositionen angebracht. Die Argumentation gegen eine wissenschaftliche Musikpädagogik wird vom verantwortlichen Redakteur der *Schweizer musikpädagogischen Blätter* vorgebracht, der während 14 Jahren als Moderator und Chronist, aber auch als Kommentator und Gate-

keeper⁷ agiert. Der doppelte Hintergrund als praktizierender Musiker wie als promovierter Musikhistoriker verleiht ihm zwar Glaubwürdigkeit und Autorität auf künstlerischem wie akademischem Feld. Seine Vorbehalte gegenüber einer stärkeren Wissenschaftsorientierung der Musikpädagogik deuten aber auch auf ein Konkurrenzverhältnis zweier offenbar als unvereinbar empfundener Wissenskulturen hin. Dies kommt in einer Besprechung von Sigrid Abel-Struths *Grundriss der Musikpädagogik* zum Ausdruck, wenn der Rezensent, ebenfalls promovierter Musikwissenschaftler und Schulmusiker, sich wünscht, „dass die Klärung und Vertiefung, die durch diesen ‚Grundriss‘ erreicht ist, dem Praktiker oder Fachinteressierten in entsprechender Form geboten werden könnte, indem sich die Verfasserin in einer für die Praxis eingerichteten Schrift auf positive Aussagen beschränkte, wobei es ratsam wäre, eine knappere Ausformulierungstechnik anzuwenden“ (Rubeli, 1986, S. 172). Damit greift er ein selbst erprobtes Argumentationsmuster auf, mit dem er die Skepsis gegenüber einer wissenschaftlichen Musikpädagogik begründet hat: „Der Grossteil dieser Schriften [aus dem deutschsprachigen Raum in den späten 1960er Jahren] war derart wissenschaftlich dargeboten, enthielt viele Statistiken und drückte sich mit einem verwirrenden Fremdwortvokabular aus, dass die meisten der Musikpädagogen dieser Verwissenschaftlichung ihres Fachbereiches mit Skepsis begegneten“ (Rubeli, 1985, S. 54). Als Gegenmittel wird Praxisbezug eingefordert: „Eine Forschung um ihrer selbst willen, ein Schrifttum, das unter sich musikpädagogische Probleme erörtert, ohne dem Praktiker Hilfeleistung zu bieten [...], wissenschaftliche Statistiken und Bestandsaufnahmen, die zum wiederholten Mal darauf hinweisen, wie schlecht es um die Musikpädagogik bestellt ist, ohne mit klaren, realisierbaren Vorschlägen weiterzuhelfen, werden mehr Schaden als Nutzen hervorbringen“ (ebd., S. 55). Die gleiche Gegenüberstellung von positiv eingeschätzter Praxis und negativ bewerteter Wissenschaft wird ein Vierteljahrhundert später wieder bemüht, um herauszustreichen, wie schlecht es um die Musikausbildung an Pädagogischen Hochschulen bestellt sei: „An den Pädagogischen Hochschulen lehren Erziehungswissenschaftler und keine Praktiker mehr!“ (Herzig, 2009, S. 9), weshalb gar „die Musikschulen die Bildungsverantwortung für das Fach Musik im Rahmen des Lehrplans von der Primarschule bis zur Maturität respektive Berufsschule“ übernehmen sollten (ebd.).⁸

7 „Es waren 14 Jahrgänge, in deren Verlauf ich immer von schreibwilligen Autoren unterstützt wurde, die mir so viel wertvolle Beiträge lieferten, dass ich auswählen und so das Niveau hoch halten konnte“, schreibt der langjährige Chefredakteur im Rückblick (Billeter, 2008, S. 7).

8 Wenn die Kommission, die ein Konzept für geeignete Forschungstätigkeiten von Musikhochschulen erarbeitete, mit Nachdruck fordert, dass die musikpädagogische Forschung an den Musikhochschulen anzusiedeln sei, ist hier der gleiche Diskurs wirksam: „Da bei dieser Forschung nicht nur ein enger Kontakt zu ausübenden Musiklehrern und Musikern erforderlich ist, sondern auch Musiker/Forscher im Arbeitsteam

Dass es einer pädagogischen Ausbildung für den Musiklehrerberuf bedürfe, war schon 1985 unhintergehbare Norm geworden, ebenso ihre Praxisorientierung. Offen bleibt jedoch die Ausgestaltung dieses Pädagogischen, so dass bis heute zwei konkurrierende Positionen auf diesem diskursiven Feld auszumachen sind: Die eine, (noch) schwächere, zeigt sich offen für aktuelle erziehungswissenschaftliche und auch bildungspolitische Strömungen wie beispielsweise die Kompetenz- und Forschungsorientierung und nimmt diese als Chance wahr. Die andere behauptet eine genuin musikalische Pädagogik und Didaktik gegenüber einer als wesensfremd empfundenen erziehungswissenschaftlichen Allgemeindidaktik. „Die Erkenntnis hat sich noch nicht durchsetzen können, dass Kunstdisziplinen andere Vermittlungsformen brauchen als Disziplinen der Technik und Wissenschaft. [...] Warum versuchen Fachhochschulen ihre neuen Erkenntnisse in Bezug auf Erwachsenenbildung flächendeckend umzusetzen? Weshalb werden nicht anerkannte musikdidaktische Erkenntnisse zu Standards der technischen Bereiche? Könnte es sein, das beides wenig Sinn macht?“ Dagegen wird eine genuin musikalische Didaktik in Anschlag gebracht: „Künstlerisches Handeln und Denken steht an erster Stelle einer musikalischen Didaktik. Musik muss als eine eigenständige Disziplin [...] vermittelt werden. [...] Hochschulen für Musik müssen in musikpädagogischen Fragen aus ihrer künstlerischen Umgebung heraus neue zukunftsweisende Wege gehen, auf denen Musik nicht bloss eine sentimentale Option, sondern im Kontext der Bildung eine Notwendigkeit darstellt“ (Hofstetter, 2006, S. 12).

Dem Lauf der Zeit passt sich hingegen diese Position an: „Ab diesem Herbst [2005, JH] werden an den Schweizer Musikhochschulen die Studiengänge entsprechend der Deklaration von Bologna gestaltet. Bei der Umsetzung geht es nicht zuletzt auch um einen Wandel des Grundverständnisses vom Lehren und Lernen.“ Daraus resultiert die Erkenntnis: „Das Lernen mit weniger Inhalten, dafür zielorientierter und reflektierter gestaltet, ist wirkungsvoller“ (Cincera, 2005, S. 21). Dass sich der Autor mit seinem Plädoyer für ein verändertes didaktisches Denken in einer Minderheitsposition sieht, ist seiner Rhetorik anzumerken, die mit der Außenseiterposition kokettiert – „Betreten wir also verbotene Gärten, wenn wir der Musikausbildung die eben beschriebene Bewusstseinsarbeit verordnen?“ (ebd.) –, um schließlich dem alles überstrahlenden Praxisdiskurs Tribut zu zollen: „Es ist zu hoffen, dass sie [die Herausforderungen der Bologna-Deklaration] als Chancen angenommen und auf gleichermassen individuelle, kreative, *praxisnahe* und reflektierte Weise genutzt werden“ (ebd., S. 22; Hervorhebung JH).

benötigt werden, ist es unerlässlich, dass sie an Musikhochschulen und nicht etwa an pädagogischen Fachhochschulen durchgeführt wird“ (Bräm, 1997, S. 33).

Zwischen lokalem und globalem Diskurs

„Das, was am Schweizer, auch am intellektuellen, gern als Trägheit wahrgenommen wird, entspringt einer Pragmatik, die auch in bewegten Zeiten daran festhält, dass man erst an den Früchten seinen Baum richtig erkenne“ (Briner, 1988). Ist es diese Pragmatik, die der Musikkritiker der *Neuen Zürcher Zeitung* gegenüber allzu großer Begeisterung für abstrakte Kompositionskonzepte ins Feld führt, dieser „Hang fürs Praktische“ (Billeter, 1986, S. 33) und die damit einhergehende (Sozial-)Wissenschaftsskepsis, die eine nationale Bildungsmentalität (vgl. Alheit, 2009) mit entsprechendem Denkstil (vgl. Keiner & Schriewer, 2000) ausmachte und den Grundstein zu einer eigenen musikpädagogischen Wissenschaftskultur (vgl. Kertz-Welzel, 2015) legen könnte? Dass mit Paul Hindemith nach dem Zweiten Weltkrieg gerade ein praktizierender Musiker als erster Ordinarius an den neu errichteten Zürcher Lehrstuhl für Musikwissenschaft berufen wurde, ein Komponist, der sich einst mit Bertolt Brecht zusammen den prozessorientierten Slogan „Besser als Musik hören ist Musik machen“ auf die Fahne geschrieben hatte (vgl. Rexroth, 1984, S. 34), stützte diese Argumentation ebenso wie der vergleichende Blick aus Deutschland von Günter Kleinen, der in seiner komparatistischen Studie bilanziert: „Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns“ (Kleinen, 2006, S. 321).

Der indes von Kleinen auch für die Schweizer Verhältnisse konstatierte Unterschied zwischen einer stärker die künstlerische Seite gewichtenden Ausbildung an Musikhochschulen und der den Beziehungsaspekt betonenden Pädagogischen Hochschulen (ebd., S. 307) – was auch eigene Untersuchungen bestätigen (Blanchard & Huber, 2014) – sowie eine weiterhin bestehende generelle Kluft zwischen Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlerinnen (vgl. Steinmann, 2015), widerspräche einer nationalen Engführung und öffnet das Feld hin zum international diagnostizierten „Music Teacher’s Dilemma – Musician or Teacher?“ (Mark, 1998). Das Rollenproblem zwischen Kunst und Pädagogik bleibt im Zuge vereinheitlichter Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ungelöst, wie auch ein aktueller Überblick über die englischsprachige Literatur zeigt (Isbell, 2015). Könnte es sein, dass mit dem „stillen Sieg“ der Pädagogik (Tenorth, 1992) und ihrem Wissenschaftsverständnis die von Sigrid Abel-Struth aufgeworfene Statusfrage (1985, S. 429-431) plötzlich umgekehrt beantwortet werden müsste und in der Gewichtung der Rolle zwischen Musikerin und Lehrperson die Erziehungswissenschaft dank der Akademisierung mehr soziales Kapital akkumuliert als die prekäre Kunst? So wäre die eingangs geschilderte Kontroverse allgemeiner Ausdruck einer sich im Wandel befindlichen „Lehrerbildungskultur“ (Schnabel-Schüle, 2012, S. 35), die noch nicht zu einem gefestigten Rollenverständnis geführt hat.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Alheit, P. (2009). Bildungsmentalitäten. Ein Vergleich der überraschenden Entwicklung in drei postsozialistischen Gesellschaften. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 25-43). Opladen: Budrich.
- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D. & Ziem, A. (Hrsg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 Bände). Bielefeld: Transcript.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 134-151.
- Blanchard, O. & Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur – Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5(9). <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/> [25.03.2015].
- Brunner, R. (2000). Praxis und Diskurs. In H.-U. Nennen (Hrsg.), *Diskurs: Begriff und Realisierung* (S. 141-159). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur „Krise des Konzerts“ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik*. Musik im Diskurs: Bd. 26 (S. 59-79). Aachen: Shaker.
- Dobbs, T. L. (2012). A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (194), 7-30.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105-118.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2015). *Startseite*. <http://www.edk.ch/dyn/11910.php> [27.12.2015].
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.) (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (1968/2001a). Antwort auf eine Frage. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 859-886). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1968/2001b). Über die Archäologie der Wissenschaften. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 887-931). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969/2001c). Was ist ein Autor? (Vortrag). In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 1003-1041). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1980/2005). Der Staub und die Wolke. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band IV, 1980-1988* (S. 12-25). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969/2013). *Die Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.

- Foucault, M. (1972/2014). *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann* (13. Auflage). Frankfurt: Fischer.
- Habermas, J. (1999/2009a). Rationalität der Verständigung. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. In J. Habermas, *Rationalitäts- und Sprachtheorie*. Philosophische Texte: Bd. 2 (S. 105-145). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005/2009b). Zur Architektonik der Diskursdifferenzierung. Kleine Replik auf eine große Auseinandersetzung. In J. Habermas, *Diskursethik*. Philosophische Texte: Bd. 3 (S. 435-459). Frankfurt: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen – Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 27-50.
- Ho, W.-C. (2013). Behind the scenes of music education in China: a survey of historical memory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 673-688.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009). Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 231-241.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen – Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 129-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, J. & Zurmühle, J. (2015). Von der Geschichtsschreibung zur Unterrichtspraxis. Musikpädagogische Forschung in der Schweiz. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 175-186). Augsburg: Wißner.
- Isbell, D. S. (2015). The Socialization of Music Teachers: A Review of the Literature. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 5-12.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(1), 27-50.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69-107). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2013). Kommunikative Konstruktion und diskursive Konstruktion. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 69-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://zfk.m.org/sonder15-kertz-welzel.pdf> [08.01.2016].
- Kleimann, B. (2000). Konfliktbearbeitung durch Verständigung. Überlegungen zu Begriff und Funktion des Diskurses. In H.-U. Nennen (Hrsg.), *Diskurs: Begriff und Realisierung* (S. 127-139). Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lehrforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 299-324). Essen: Die Blaue Eule.
- Langer, A. & Wrana, D. (2013). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 335-349). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liimets, A. & Liimets, R. (2013). Das Fragen nach der (Nicht-)Identität der Wissenschaft am Beispiel der estnischen Musikpädagogik, Musik- und Erziehungswissenschaft. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität/Educational Sciences in Search of Global Identity* (S. 519-537). Frankfurt: Lang.
- Mantie, R. (2013). A comparison of „Popular music pedagogy“ discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334-352.
- Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma – Musician or Teacher? *International Journal of Music Education* 32, 3-23.
- Mraz, P. (Hrsg.) (1985). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.
- Nenninger, P. (2012). Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz. Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 17-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Rexroth, D. (1984). Paul Hindemith und Brechts Lehrstück. In G. Kleinen (Hrsg.), *Musik und Kind*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 5 (S. 30-38). Laaber: Laaber.
- Schnabel-Schüle, H. (2012). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weiyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 19-40). Münster: Waxmann.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik* (60), 42-44.
- Spychiger, M. & Badertscher, H. (Hrsg.) (2008). *Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen*. Bern: Haupt.
- Stark, J. (2014). Looking in from the edges: A journal analysis of Action, Criticism, and Theory for Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(2), 84-111.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausgebildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 366-379.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufmerksamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 129-139). Weinheim: Beltz.
- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2014). Diskursanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 493-508). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. Forschungsbericht: Nr. 17. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

Verwendetes Korpus

Abkürzungen:

BzL = *Beiträge zur Lehrerbildung*

SmpB = *Schweizer musikpädagogische Blätter*

SMZ = *Schweizer Musikzeitung*

MPM = Mraz, P. (1985) (Hrsg.). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.

Baer, W. (1985). Interview. In *MPM* (S. 94-98).

Baumgartner, R. (1985). Interview. In *MPM* (S. 99-102).

Billeter, B. (1986). Rezension: Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage. *SmpB* 74, 32-34.

Billeter, B. (2008). Vom Sängerblatt zur SMZ. *SMZ* (1), 5-7.

Bräm, T. (Hrsg.) (1997). *Forschung und Entwicklung (F&E) an den zukünftigen Musikhochschulen in der Schweiz*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Briner, A. (1988). Kompositionskritik und wiederentdeckte Tonalität. *Neue Zürcher Zeitung*, 28./29.05.1988.

Brugger, H. (2009). Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht. *BzL*, 27(2), 242-249.

Cincera, A. (2005). Chance Bologna: vom inhalt- zum zielorientierten Unterricht. *SMZ* (10), 21-22.

de Stoutz, E. (1985). Erziehung durch Musik. In *MPM*, 58-63.

Herzig, H. (2009). zit. in J. Erni, Bildung neu gedacht. *SMZ* (11), 9/12.

Hofstetter, B. (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *SMZ* (1), 11-12.

Mraz, P. (1986). Zur Rezension des Buches „Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts“ in der Nummer 1/1986. *SmpB* 74, 179.

Muhmenthaler, T. (1985). Schulmusiker – ein Beruf zwischen Faszination und Resignation. *SmpB* 73, 169-172.

Pfiffner, E. (1985). zit. in J. R. Widmer, Eröffnung des Didaktischen Zentrums Musik Luzern. *SmpB* 73, 187.

Rubeli, A. (1985). Ist eine musikpädagogische Forschung in der Schweiz sinnvoll und realisierbar? In *MPM* (S. 54-57).

Rubeli, A. (1986). Rezension von „Sigrid Abel-Struth: Grundriss der Musikpädagogik“. *SmpB* 74, 171-172.

Rusterholz, P. (2004). Wenn Musik Schule macht ... Paradigmawechsel im Beruf der Musiklehrerinnen und Musiklehrer. *SMZ* (7/8), 9-10.

Widmer, J. R. (1984). Ist Lehren lehrbar? Begrüssungsansprache zur D-A-CH-Tagung in Luzern. *SmpB* 72, 10.

Jürg Huber

Hochschule Luzern – Musik

Zentralstrasse 18

CH-6003 Luzern

juerg.huber@hslu.ch

Wolfgang Lessing

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumental Ausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden

Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”

This talk provides an insight into a qualitative study concerning the training of professional musicians in the former German Democratic Republic, focusing on the example of the Spezialschule für Musik Dresden. On the basis of interviews about their life stories, the viewpoints of those involved at the time (students as well as teachers) were reconstructed, with the aim of arriving at a “conjunctive experiential space” that influenced these viewpoints in specific ways. This pursuit consisted chiefly in unearthing the tacit knowledge common to all those active within this experiential space. By means of the “documentary method”, the central pedagogical antinomies that informed this experiential space were obtained. Two of these antinomies, that between the exceptional and the standardized and that between autonomy and heteronomy, will be presented towards the end of the talk.

Die Förderung des professionellen Nachwuchses in der Musik konnte auch nach dem Ende der DDR als eine besondere Errungenschaft des untergegangenen Systems gelten. In Westdeutschland gab es nichts Vergleichbares. Für besonders vielversprechende Instrumentalisten bestand dort zwar die Möglichkeit, den Status eines Jungstudierenden an einer Musikhochschule zu erhalten, für potenzielle spätere Musikstudenten boten die Musikschulen gesonderte Abteilungen an. Aber das war etwas völlig anderes als das nach sowjetischem Vorbild konzipierte Modell einer Spezialschule, das Jugendlichen von der sechsten bis zur zehnten Klasse die Möglichkeit gab, neben dem Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern zugleich auch eine professionelle instrumentale Ausbildung unter dem Dach einer Musikhochschule zu erhalten. Zu den Charakteristika der vier Spezialschulen der DDR – Standorte waren Berlin, Dresden, Halle und Weimar – zählte vor allem die Tatsache, dass sie auf der einen Seite organisatori-

scher Bestandteil einer Musikhochschule waren, gleichzeitig aber den Charakter einer selbstständigen Institution trugen – mit eigenen Gebäuden, eigenem Internatsbetrieb und eigenen instrumentenspezifischen Stoffplänen, die eine möglichst optimale Hinführung an das spätere Studienniveau garantieren sollten. Daraus ergab sich eine charakteristische Mischung: Die Spezialschulen boten einen Lehrbetrieb, der von umfangreicher Einzelbetreuung gekennzeichnet war (Hauptfachunterricht, Korrepetition) und sich in dieser Hinsicht kaum vom eigentlichen Studium unterschied. Zum anderen waren sie aber auch „normale“ Schulen, die sich am allgemeinen Lehrplan der Polytechnischen Oberschulen (POS) orientierten, einen Abschluss nach der 10. Klasse boten (mit der Möglichkeit eines anschließenden Musikstudiums) und durch einen Unterrichtsbetrieb geprägt waren, der sich – mit Ausnahme der kleineren Klassenstärken und einer teilweisen Nutzung der Nachmittagsstunden – nur wenig von den äußeren Abläufen anderer Schulen unterschied. Die Internatsstruktur, die sich aus dem Anspruch ableitete, alle Kinder der jeweiligen Region – und nicht nur die vor Ort ansässigen – zu erreichen, verstärkte die institutionelle Eigenständigkeit: Ein Spezialschüler war Teil einer eigens auf ihn ausgerichteten Institution und nicht lediglich, wie der Jungstudent im Westen, ein externer Besucher (um nicht zu sagen: Fremdkörper), der die hochschulischen Strukturen zwar nutzte, ohne doch wirklich dazuzugehören.

Obgleich westdeutsche Fachvertreter wie etwa Hans Günther Bastian oder Karl-Heinrich Ehrenforth nach der Wiedervereinigung ein deutliches Interesse an den Spezialschulen bekundeten und deren Umwandlung in „Landesgymnasien für Musik“ aktiv unterstützten (Bastian, 1991, S. 270; ders., 1997, S. 19-20, S. 159-160; Ehrenforth, 1997, S. 33-42; Tanski, 1997, S. 64), blieb eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Schultyp bislang weitgehend aus – und dies ungeachtet der Tatsache, dass sich viele der an den deutschen Musikhochschulen seither gegründeten Institute zur Förderung des professionellen Nachwuchses häufig explizit auf das Spezialschulmodell bezogen. Die von Bastian bereits 1990 als Forschungsdesiderat benannte musikpädagogische Studie zum Lebensraum Spezialschule blieb ungeschrieben (Bastian, 1997, S. 159); die wenigen seither entstandenen Untersuchungen sind eher historisch orientiert und fokussieren kaum die Perspektive der Akteure (vgl. Schau, 2010; Lessing et al., 2015).

Im Rahmen eines zweijährigen Forschungsprojekts¹ haben wir² dieses Desiderat zu beheben versucht und uns anhand der ehemaligen Dresdner „Spezialschule für Musik“ um eine Rekonstruktion des Lebensraums Spezialschule bemüht. Der mittlerweile beträchtliche zeitliche Abstand erwies sich dabei keineswegs nur als Manko, sondern bot zugleich die Chance, in einem prozessanalytischen

1 Dieses Projekt wurde von der Sächsischen Akademie der Wissenschaften über zwei Jahre gefördert.

2 Neben dem Verfasser wirkten an der Studie mit: Maria Berge, Carola Klinkert und Anne-Kathrin Wagler (alle Dresden).

Verfahren den Einfluss der Spezialschul- und Musikinstrumentalbildung in der weiteren Biografie der ehemaligen Schülerinnen und Schüler genauer zu untersuchen.

1. Fragestellungen und methodischer Ansatz

Der Lebensraum der Dresdner Spezialschule wird von uns als ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ verstanden (vgl. Mannheim, 1980, S. 272). Dieser Begriff basiert auf der methodologischen Einsicht, dass die Personen, die sich in einem derartigen Raum begegnen, einander in vielerlei Hinsicht unmittelbar *verstehen*, ohne die Äußerungen und Handlungen ihrer Mitmenschen eigens *interpretieren* zu müssen. Die Gegenüberstellung von „verstehen“ und „interpretieren“ geht auf den Ahnherrn der Wissenssoziologie, Karl Mannheim, zurück (Mannheim, 1980, S. 73-75, S. 272). Mannheim ging davon aus, dass jedes Wissen – und damit sind nicht nur sach- und faktizitätsbezogene Kognitionen, sondern auch Glaubensvorstellungen, Körperpraktiken, Routinen alltäglicher Lebensführung etc. gemeint – immer aus einer Handlungspraxis hervorgeht und durch diese Praxis beeinflusst wird. Ralf Bohnsack, dessen Arbeiten sich dezidiert auf die Mannheim'sche Wissenssoziologie beziehen, veranschaulicht das am Beispiel eines Dorfes: Was genau ein Dorf ist, scheint einerseits in seiner „verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen oder auch wissenschaftlichen Bedeutung mehr oder weniger verfügbar [zu sein]. Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt [dieser Begriff aber] für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden.“ (Bohnsack, 2010, S. 61).

Der konjunktive Erfahrungsraum stellt zwar einen „kollektiven Sinnzusammenhang“ dar (Bohnsack, 2010, S. 63), doch er konstituiert sich keineswegs unabhängig von der Perspektive der einzelnen Individuen. Jeder Akteur, ob Schüler oder Lehrer, trägt – er mag wollen oder nicht – zu diesem Erfahrungsraum bei. Sieht er sich auf der einen Seite geschriebenen und ungeschriebenen Regeln gegenübergestellt – der Regel z. B., welches Verhalten innerhalb dieses Erfahrungsraumes etwas ‚gilt‘ und welches nicht –, so ist er für andere Akteure ein Teil ebendieser Regeln: Er trägt dadurch, dass er sie übernimmt, zu deren Geltung bei. Der einzelne Akteur ist also gleichermaßen Subjekt innerhalb einer Welt objektiv gültiger Normen wie auch Träger ebendieser Normen. Diese doppelte Beziehung, in der die statische Subjekt-Objekt-Relation aufgelöst wird, ist von Pierre Bourdieu in seiner Unterscheidung von „Habitus“ und „Feld“ theoretisch reflektiert worden (Bourdieu, 1987, S. 355-404; Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 160-161; Bourdieu, 2014, S. 175-180). Bourdieu ging davon aus, dass sich im Habitus des Einzelnen immer auch die Bedingungen des ihn prägenden Feldes niederschlagen. Feld und Habitus sind auf das Innigste miteinander verzahnt: Jedes Feld rechnet implizit mit einem bestimmten Habitus und schließt andere Habitusformationen, die ihm nicht oder kaum entsprechen, aus. Umgekehrt kann der Habitus des Einzelnen bereits aus sich heraus jene Züge ausprägen, die das

Feld von ihm erwartet. „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure.“ (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161)

Um das Zusammenspiel zwischen kollektivem Sinnzusammenhang und der Perspektive des einzelnen Akteurs deutlich zu machen, verwendet die „Dokumentarische Methode“, auf die wir uns bei unserer Rekonstruktion des Erfahrungsraumes der Dresdner Spezialschule beziehen, den Begriff des „Orientierungsrahmens“ (vgl. Bohnsack, 2010, S. 124; ders., 2013, S. 181-182). Dieser Begriff besitzt eine große Nähe zum Habitus-Begriff Bourdieus, unterscheidet sich von ihm allerdings dadurch, dass er nicht die distinktiven, sondern vor allem die konjunktiven Momente fokussiert (vgl. Bohnsack, 2010, S. 68).

Indem wir die wissenssoziologische Unterscheidung von konjunktivem und kommunikativem Wissen mit Bourdieus Differenzierung zwischen Habitus und Feld verknüpfen, können wir unsere Forschungsfragen nach der Beschaffenheit des die Dresdner Spezialschule prägenden konjunktiven Erfahrungsraumes folgendermaßen präzisieren:

Inwieweit rechnete dieser Erfahrungsraum mit einer bestimmten Wahrnehmungsstruktur (Orientierungsrahmen), die in den Köpfen der Akteure von sich aus jene „objektiven“ Bedingungen ausprägte, die das Feld charakterisierten? Was waren, anders formuliert, die Kriterien für eine vollständige Passung zwischen Habitus/Orientierungsrahmen und Feld? Von welchen familiären bzw. musikalischen Vorprägungen hing diese Passung ab? Welche Orientierungsrahmen bildeten sich bei den Schülerinnen und Schülern aus, die kein derart optimales Passungsverhältnis zwischen ihrem primären Habitus und dem von Seiten der Schule erwünschten Orientierungsrahmen mitbrachten? Inwieweit prägten die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, die sich auf dem Boden des konjunktiven Erfahrungsraumes herausbildeten, das musikalisch-instrumentale Selbstbild der Schülerinnen und Schüler und beeinflussten damit auch deren Üben und Musizieren? Wie ging der Erfahrungsraum mit habituellen Dispositionen um, die den Feldbedingungen weniger bis gar nicht entsprachen? Und wie veränderten sich diese Disposition im Laufe der weiteren Biografie?

Die Fragestellungen unserer Studie fokussieren die Perspektive der Akteure und verlangen damit nach einer methodischen Bearbeitung, die es ermöglicht, aus den in narrativ-biografischen Interviews erhobenen Selbstäußerungen der damaligen Akteure den konjunktiven Erfahrungsraum der Spezialschule zu rekonstruieren. Die auf Karl Mannheim zurückgehende und von Ralf Bohnsack weiterentwickelte Dokumentarische Methode stellt ein komplexes Verfahren dar, mit dessen Hilfe sich sowohl die konjunktiven Orientierungen innerhalb eines gemeinsamen Erfahrungsraumes als auch die vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit auftretenden Distinktionen dingfest machen lassen (Bohnsack, 2010, S. 31-68; ders., 2013, S. 175-200). Parallel zu dieser hermeneutisch-rekonstruktiven Arbeit bemühten wir uns darum, mit Hilfe einer Analyse historischer Quellen die „objektiven“ Rahmenbedingungen so aufzuarbeiten, dass die Feldge-

stalt sichtbar werden konnte, auf die hin die Akteure ihren Orientierungsrahmen mehr oder minder passungsfähig ausrichteten. Auf diesen historischen Teil, dessen Ergebnisse an anderer Stelle bereits publiziert worden sind (vgl. Lessing et al., 2015, S. 45-76), wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen. Stattdessen sollen hier die unterschiedlichen Orientierungsrahmen näher beschrieben werden, die auf dem Boden des gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraums erwachsen. Wenn, wie von Bourdieu postuliert, die Realität „zweimal existiert“, d. h. die „realen“ Feldbedingungen durch die habituellen Ausformungen des Orientierungsrahmens gewissermaßen „verdoppelt“ werden, dann kann die Beschaffenheit dieser Prägungen indirekt Auskunft über die Rahmungen geben, denen das Handeln der Akteure unterlag. Auf der Basis dieser „sinngenetischen“ Rekonstruktion wird dann auf die Gestalt dieses Erfahrungsraumes geschlossen. Hierbei werden insbesondere die zentralen pädagogischen Antinomien beleuchtet, die den Erfahrungsraum der Spezialschule prägten. Im Gegensatz zu eher normativ argumentierenden Ansätzen (vgl. Helsper, 2001, S. 39-67), die pädagogische Antinomien als zeitlos gültige Grundwidersprüche pädagogischen Handelns verstehen, lässt sich dieser Beitrag von der Maßgabe leiten, dass sich über die antinomischen Strukturen eines fremden, wissenschaftlich bislang noch nicht untersuchten Erfahrungsraumes erst aufgrund einer Kenntnis der Orientierungsrahmen urteilen lässt, die diesen Erfahrungsraum prägten und von ihm geprägt wurden.

Ebenfalls nicht thematisiert wird in diesem Beitrag die zentrale Frage, aufgrund welcher vorausgegangenen Sozialisationsbedingungen sich die unterschiedlichen sinngenetischen Orientierungsrahmen bei unseren Gesprächspartnern herausbildeten. Diese Frage zielt auf die Soziogenese der Orientierungsrahmen und folgt insofern einem zentralen Anliegen der Dokumentarischen Methode, als sie auf die Mehrdimensionalität eines jeden Orientierungsrahmens abhebt (vgl. Bohnsack, 2010, S. 142, S. 152-153). Der Orientierungsrahmen, den ein Schüler an der Spezialschule ausbildete, wurde durch unterschiedliche Herkunftsmilieus, Familienstrukturen, die Geschlechterrolle, aber auch durch die vorausgegangene instrumentale Laufbahn geformt und überlagert, wobei jeder diese Faktoren durchaus eigene implizite Wahrnehmungs- und Handlungsweisen ausbildete, die mit den anderen soziogenetischen Dimensionen zuweilen auch in Widerspruch geraten konnten. Dieses Zusammenspiel zwischen dem sinngenetischen Orientierungsrahmen, den die Schülerinnen und Schüler im gemeinsam geteilten Lebensraum der Spezialschule entwickelten, und den soziogenetischen Faktoren wird in der voraussichtlich 2016 publizierten Studie genau erläutert, bleibt an dieser Stelle jedoch – wie die historische Dimension – komplett ausgespart.

Die Basis unserer Studie stellen biografisch-narrative Interviews dar, die wir mit ehemaligen Schülern sowie mit Lehrenden aus dem musikalischen und allgemeinbildenden Bereich aus der Zeit zwischen 1965 und 1990 führten. Auf Schülerseite kamen insgesamt 21 Interviews zustande, von denen wir 18 tran-

skribierten und 14 in unser endgültiges Sample aufnehmen. Mit den Lehrenden führten wir 11 Interviews, von denen 10 transkribiert wurden (vier aus dem Bereich der Allgemeinbildung sowie sechs Instrumentallehrkräfte). Parallel zu diesen narrativ-biografischen Interviews führten wir Expertengespräche mit wichtigen Akteuren der damaligen Zeit, die wertvolle Einblicke in die Struktur der Dresdner Spezialschule sowie in das Verhältnis der vier Spezialschulen untereinander gewährten: Neben der langjährigen Schulleiterin Julianne Erxleben konnten wir mit Katharina Rebling, einer altgedienten Violinprofessorin an der Berliner Musikhochschule, mit der Klavierpädagogin Sigrid Lehmstedt sowie mit dem Musikpsychologen – und dem Begründer des Faches Musiktherapie in der DDR – Christoph Schwabe sprechen. Ein Fragebogen, den wir zu Beginn des Projekts an ca. 300 ehemalige Absolventen verschickten (Rücklaufquote 112) half uns bei der parallel zum Forschungsprozess erfolgenden Konzeption des theoretischen Samplings.

In der folgenden Darstellung der sinngenetischen Typologie und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zum konjunktiven Erfahrungsraum der Dresdner Spezialschule wird auf eine Darstellung der detaillierten hermeneutischen Textarbeit, die zu den präsentierten Ergebnissen geführt hat, komplett verzichtet (vgl. hierzu Bohnsack, 2010, S. 31-68); den Deutungsprozess in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen auch nur annähernd nachvollziehbar darzustellen, hätte keinen Raum für das eigentliche Anliegen dieses Beitrags – die Herausarbeitung der die Spezialschulausbildung prägenden pädagogischen Antinomien – gelassen. Auch hier sei daher auf die demnächst publizierte Studie verwiesen.

2. Sinngenetische Typologie

Der Konstruktion einer sinngenetischen Typologie geht in der Dokumentarischen Methode ein zweistufiges hermeneutisches Verfahren voraus. Zunächst wird in einem Akt der „formulierenden Interpretation“ herausgearbeitet, was der Befragte auf der Ebene des kommunikativen Wissens zum Ausdruck bringen möchte. Auf dieser Ebene bleibt freilich noch unerfasst, welcher Orientierungsrahmen sich in diesen Bedeutungen dokumentiert. Dies ist, in der Terminologie Mannheims, die Ebene des „Dokumentsinns“ (Mannheim, 1964, S. 104). Hier wird jetzt versucht, das implizit vorhandene konjunktive Wissen zu rekonstruieren, auf dem, ohne dass dem Befragten dies bewusst sein müsste, die Konstruktion des kommunikativen Bedeutungsinnes aufruht. Bei diesem Vorgang, der so genannten „reflektierenden Interpretation“, geht es vor allem um die Frage, wie der Interviewpartner erzählt, beschreibt oder argumentiert. Hierbei wird insbesondere auf seine positiven oder negativen „Gegenhorizonte“ geachtet (wovon grenzt er sich ab, wann spricht er von „Wir“?), sowie auf sein „Enaktierungspotenzial“ (stellt er sich als jemand dar, der über Handlungsoptionen verfügt oder scheint er den jeweils erzählten Situationen eher ausgeliefert?). Im Unter-

schied zur Narrationsstrukturanalyse werden in der Dokumentarischen Methode, die ja nicht auf den biografischen Gesamtzusammenhang, sondern auf die Bergung eines kollektiv vorhandenen konjunktiven Wissens abzielt, die Einzelinterviews von Anfang an komparativ aufeinander bezogen. In der anschließenden sinngenetischen Typenbildung werden die herausgearbeiteten einzelnen Orientierungsrahmen auf „maximale Unterschiede“ hin befragt. Es wird also einerseits die Frage gestellt, ob und inwieweit sich die individuellen Orientierungen auf eine zugrundeliegende kollektive Orientierung zurückführen lassen und ob es andererseits Klassen (Typen) von Orientierungen gibt, die sich davon abheben lassen (vgl. hierzu Bohnsack, 2010, S. 34; ders., 2013, S. 175-200).

Typ A („Fisch im Wasser“)

Innerhalb der 14 Schülerinterviews ließen sich insgesamt fünf dem Typ „Fisch im Wasser“ zuordnen, für dessen Kennzeichnung wir auf eine Metapher Pierre Bourdieus zurückgriffen (vgl. Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 160). Die Angehörigen dieses Typs schildern eine sehr ausgeprägte Passung zwischen ihrem persönlichen Orientierungsrahmen und dem Hauptfachunterricht. Selbst im Rahmen einer streng asymmetrischen Meister-Schüler-Beziehung war ihr Verhältnis zum Hauptfachlehrer vom Bewusstsein einer prinzipiellen Zugehörigkeit getragen. Aus dieser starken Identifikation resultiert eine deutliche Abgrenzung zu anderen Schülern, die keine derart selbstverständliche Ausrichtung auf die Musik und das Hauptfach zu erkennen gaben. Die Vertreter dieses Typs fühlten sich bereits vor der Spezialschule zur Musik berufen und sehen diese Orientierung als natürlich für einen Spezialschüler an. Der Musikerberuf wurde als selbstverständlicher Zielpunkt der Ausbildung von Anfang an innerlich akzeptiert. Diese Deckungsgleichheit führte dazu, dass Leistungsanforderungen für die Vertreter dieses Typs nicht so sehr als Anforderungen der Institution, sondern immer als direkt aus der Musik erwachsende Problemstellungen begriffen wurden. Im gleichen Sinne erscheint der Hauptfachlehrer in der Darstellung nicht so sehr als Vertreter der Institution, sondern immer als eine Person, deren Leistungserwartungen unauflösbar mit den immanenten Herausforderungen der Musik bzw. der musikalischen Praxis verbunden sind.

Die Einbeziehung anderer Bereiche des Spezialschullebens (allgemeinbildende Fächer, Verhältnis zu den Mitschülern) zeigte, dass der im Zusammenhang mit dem Hauptfachunterricht gebildete Orientierungsrahmen – gemäß dem Bourdieu’schen Homologieprinzip – auch die Wahrnehmung außerhalb der Musik strukturierte. Die hohe Identifikation mit der Musik und das verwandtschaftsähnliche Verhältnis zum Hauptfachlehrer gingen bei den Vertretern dieses Typs durchweg mit einer latenten Abwehr der allgemeinbildenden Schulfächer einher. Diese Abwehr trug durchaus selbstbewusste Züge und lässt sich auf eine ungeschriebene, den konjunktiven Erfahrungsraum prägende Regel zurückfüh-

ren, wonach es im Spezialschulkontext vornehmlich auf die Hauptfachleistung ankam und alle sonstigen Anforderungen als eher lästige Pflicht empfunden wurden, über die man sich innerlich erheben konnte. Das Selbstbewusstsein, das die Vertreter des Typs „Fisch im Wasser“ in Bezug auf die allgemeinbildenden Fächer an den Tag legen, verdankt sich der Tatsache, dass sie sich mit einer dominanten Tendenz des Erfahrungsraumes im Einklang wussten, die – ungeachtet gegenteiliger offizieller Bekundungen – den allgemeinbildenden Fächern nur einen geringen Wert zumaß.

Auch in ihrem Verhältnis zu den Mitschülern weisen die Vertreter dieses Typs Verhaltensweisen auf, die sich von denen anderer Orientierungsrahmen deutlich unterscheiden. Charakteristisch ist hier, dass Freundschaften immer zugleich auch Musikerfreundschaften sind. Wenn von Beziehungen zu anderen Gleichaltrigen die Rede ist, wurden diese immer durch das Instrument und das gemeinsame Musizieren gestiftet.

Typ B („Schüler“)

Auch dieser Typ tauchte insgesamt fünfmal in unserem Sample auf. Obgleich dessen Vertreter in anderen Schulkontexten (Nebenfachunterricht, gemeinsames Musizieren mit Mitschülern, Improvisation) durchaus große innere Begeisterung für die Musik und das Instrument an den Tag legten, waren sie nicht in der Lage, den Hauptfachunterricht und das eigene Üben mit dieser Begeisterung in Verbindung zu bringen. Sie erlebten die musikalisch-instrumentalen Anforderungen in erster Linie als von außen an sie herangetragen. Die Folge war ein Orientierungsrahmen, der mit den Inhalten des Hauptfachunterrichts vornehmlich im Sinne eines gewöhnlichen Schulstoffes umging, den man um guter Beurteilungen und Benotungen willen möglichst erfolgreich zu bewältigen versuchte. Die Vertreter dieses Typs waren primär bestrebt, vordefinierten Anforderungen pflichtgemäß zu entsprechen und blendeten die Frage ihrer persönlichen Motivation weitgehend aus. Sie wiesen also in Hinblick auf den zentralen Ausbildungsbe-
reich der Spezialschule ein „schülerhaftes“ Verhalten auf, das deutlich zwischen einem von außen verlangten Schulstoff und den eigentlichen Neigungen, die sich vor allem innerhalb der peer group entfalteten, differenzierte. Damit verbunden ist die Selbsteinreihung in eine imaginäre Mehrheit, die in einer Reihe von Fällen als „Durchschnitt“ (oder „Fußvolk“) konzeptualisiert wird. Hier offenbart sich ein grundsätzlicher Unterschied zum „Fisch im Wasser“: Während die Vertreter dieses Typs davon ausgehen, dass der eigentliche Adressat der Spezialschul-
ausbildung jene Schüler sind, die eine möglichst weitgehende Passung zwischen der eigenen Motivation und den schulischen Anforderungen aufweisen, so begreifen die Vertreter des Typs „Schüler“ eben diese mustergültige Passung als eine eher seltene Ausnahme; für sie richtete sich die Spezialschule primär an eine ima-
ginäre Mehrheit der vergleichsweise Durchschnittlichen, die durch ein striktes

schulisches Reglement auf ein professionelles Niveau gebracht werden sollten. Dieses Reglement wurde trotz des Gefühls der Fremdbestimmung weitgehend akzeptiert. Nicht selten zeigt sich bei den Vertretern dieses Typs nachträglich eine Befriedigung darüber, dass sie die Spezialschule „geschafft“ haben. Mit der Selbsteinordnung ins Mittelfeld wird zugleich auch die Tatsache akzeptiert, dass der Hauptfachunterricht für den Einzelnen wenig motivierende Züge trug. Für die meisten Vertreter dieses Typs scheint es auch im Nachhinein normal zu sein, dass ein inspirierender und persönlich bereichernder Unterricht nur den Schülern vorbehalten war, die bereits aus sich heraus in einer weitgehenden Passung zur Musik und zum Hauptfachunterricht stehen. An die Stelle der unmittelbaren Motivation für den Hauptfachunterricht rücken bei ihnen anderweitige Motivationsquellen: Da hinter der familiären Entscheidung zum Spezialschulbesuch nicht selten das Bestreben der Eltern stand, den Kindern einen Hochschulzugang zu ermöglichen, der sich aufgrund ihrer kirchlichen Bindungen oder einer sonstigen systemkritischen Einstellung an einer POS (bzw. EOS) so nicht realisieren ließ, ist bei der Gruppe der „Schüler“ des öfteren der Wunsch zu erkennen, „den Eltern keinen Kummer zu bereiten.“ Gleichzeitig entwickeln einige von ihnen ein starkes Bewusstsein für Sekundärtugenden (eine Gesprächspartnerin sprach von einer „Lebensschule“, durch die sie Disziplin und Einsatz gelernt hätte). Parallel zu der Einordnung des Hauptfachunterrichts in die Kategorie eines „normalen“ Schulfaches ist bei den Vertretern dieses Typs häufig aber ein deutliches Interesse an den Inhalten der Allgemeinbildung zu erkennen. Allerdings äußerte sich dieses Interesse immer als eine individuelle Neigung, die von dem Bewusstsein getragen war, dass ein Verfolgen musikfremder Interesse innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums eigentlich nicht vorgesehen war. Während in Bezug auf das Hauptfach das Bewusstsein einer kollektiven Mehrheit existierte (die Gruppe des großen Mittelfeldes), werden die Interessen für andere Fachgegenstände immer in der 1. Person Singular formuliert: Sie erscheinen als Neigungen, die durch den konjunktiven Erfahrungsraum nicht gedeckt waren.

Ein deutlicher Unterschied zum „Fisch im Wasser“ artikuliert sich schließlich im Verhältnis zu den Mitschülern. Hier ist eine deutliche innere Trennung zwischen Musik und sonstigem Freizeitverhalten erkennbar. Freundschaften entwickeln sich unabhängig von den musikalischen Aktivitäten (z. B. über den Sport) bzw. in einer gemeinsam-solidarischen Abwehr gegenüber den Leistungsanforderungen des Hauptfachunterrichts.

Typ C („Fremdling“)

Auch die Vertreter dieses Typs, der in unserem Sample insgesamt viermal erscheint, nehmen den Hauptfachunterricht als Ort der Fremdbestimmung wahr. Im Gegensatz zum Typ B können sie diese Wahrnehmung jedoch nicht durch Anderes kompensieren (z. B. durch eine Sichtweise, die den Hauptfachunterricht

als ‚Übungsgelände‘ für das eigene Durchhaltevermögen begreift bzw. durch erfüllte Musiziererfahrungen außerhalb des Hauptfachunterrichts oder durch Interessen für andere Gegenstandsgebiete). Es dominiert das Gefühl, den Anforderungen des Hauptfachs ausgeliefert zu sein. Dieses Gefühl ist nicht zwangsläufig an schlechte Leistungen gebunden, sondern konnte auch bei einem hohen Leistungslevel vorhanden sein. Entscheidend ist, dass der eigene Orientierungsrahmen als grundsätzlich nicht passend zu den Anforderungen des Hauptfachs erlebt wurde. Der Hauptfachlehrer wurde nicht als unmittelbarer persönlicher Bezugspunkt, sondern als Vertreter der Institution gesehen, der deren Forderungen durchzusetzen hat. Die Institution ihrerseits wurde häufig als Teil des staatlichen Systems begriffen, dem sich die Vertreter dieses Typs ausgeliefert fühlten. Umgekehrt wurde dort, wo es zu einer vertrauensvollen und von gegenseitigem Respekt getragenen Lehrer-Schüler-Beziehung kam, der Hauptfachunterricht als ein Ort wahrgenommen, der innerlich nicht mehr der Spezialschule zugerechnet wurde. Mit dem Gefühl der Nichtpassung korrespondierte das Bewusstsein, mit dem eigenen Orientierungsrahmen einer Minderheit anzugehören. Eine Identifikation mit der Mehrheit der Spezialschüler war ebenso wenig möglich wie die Entwicklung solidarischer Freundschaftsbeziehungen. Auch daher bezeichnen wir diesen Typ als „Fremdling“.

Alle drei Typen lassen sich auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum beziehen – auf ein Feld, dessen implizite Strukturen definierten, wer passte und wer nicht. Natürlich wurde diese Passung wesentlich durch die Leistungsfähigkeit im Hauptfach mitgeprägt. Dennoch bilden unsere Typen kein reines Leistungsgefälle ab – in dem Sinne, dass die leistungsstärksten Schüler automatisch im Typ A angesiedelt wären. So findet sich etwa im Typ C eine Pianistin, deren herausgehobener Leistungslevel eigentlich für eine besonders gute Passung spräche. Im Interview zeigte sich allerdings, dass diese Absolventin stark unter den an sie gestellten Leistungsanforderungen litt, die ihr in Gestalt ihrer Hauptfachlehrerin und ihrer Mutter gegenübertraten. Hinter diesem Leiden stand ein innerer Konflikt zwischen der nach außen hin sichtbaren Fassade des „Vorzeigemädels“ und einer inneren Orientierungslosigkeit. Die Nichtbearbeitung dieses Konfliktes führte zu hohen biografischen Folgekosten.

3. Pädagogische Antinomien der Spezialschulausbildung

Der zwischen diesen drei Orientierungsrahmen aufgespannte Erfahrungsraum lässt sich auf eine Reihe grundlegender – und im Rahmen des Systems nicht auflösbarer – Antinomien zurückführen. Zwei dieser Antinomien sollen hier genauer vorgestellt werden:

Antinomie zwischen Besonderheit und Normalität: Die Spezialschulausbildung begriff sich – dies trat in den Lehrerinterviews überdeutlich zutage – als eine Hinführung zum Studium. Auf der Basis einer Ausbildungsphilosophie, die sich

primär als eine zum „eigentlichen“ Künstlertum führende handwerkliche Propädeutik verstand, sollten mit ihr alle Grundlagen für eine spätere professionelle künstlerische Arbeit gelegt werden. Diese Zielbestimmung wurde mit einem sehr kleingliedrigen Lehrplan umgesetzt, der den Aufbau technisch-instrumentaler Grundlagen genau überwachte. Dieser Lehrplan existierte zwar auch in schriftlicher Form, war allerdings vor allem in den Köpfen der Akteure präsent. Ohne dass man sich immer eigens darauf hätte berufen müssen, bestand ein gemeinsam geteiltes Wissen darüber, welcher Leistungsstand von einem Schüler etwa der sechsten oder siebten Klasse zu erwarten war. Ein Abweichen von diesen Plänen scheint nur im Einzelfall und in geringem Umfang möglich gewesen zu sein. Darin stimmte die Spezialschulbildung mit einem Grundgedanken der DDR-Pädagogik überein, der Binnendifferenzierung nur in dem Maße duldete, wie sie „zum gleichmäßigen Voranschreiten auf der Grundlage der Lehrpläne [...] notwendig ist.“ (zitiert nach Schulz, 1998, S. 97-98).

Diese gemeinsame Orientierung an einem vorgegebenen Entwicklungsplan hatte zur Folge, dass diejenigen Schüler, die aufgrund ihrer Vorbildung oder ihres Entwicklungstempos Schwierigkeiten hatten, dem jeweils vorgegebenen Level zu entsprechen, permanent am Limit operierten. Sie konnten ihre musikalischen Impulse kaum ausleben, da sie in erster Linie darauf achten mussten, in technischer Hinsicht mithalten zu können. Das explizit verfochtene „Prinzip einer einheitlichen technischen und künstlerischen Entwicklung“ (Lehrplan Violine, 1967, S. 4) führte ungewollt zu einer Vernachlässigung des künstlerischen Aspekts, denn dessen Entfaltung wurde durch die geforderte „Einheitlichkeit“ von einer souveränen technischen Beherrschung abhängig gemacht, deren Verlauf und Tempo unabhängig von den individuellen Voraussetzungen des Schülers festgelegt war. Gerade das Bestreben, eine für alle gültige Stufenleiter zu konstruieren, produzierte eine Differenz zwischen jenen Schülern, die dem jeweils vorausgesetzten Level entsprachen und deshalb ihre musikalische Persönlichkeit einbringen konnten, und den anderen, die aufgrund ihres Kampfes mit den technischen Anforderungen keine Einsatzstelle für diese persönlichen musikalischen Impulse fanden. Anders formuliert: Eine musikalische Persönlichkeit wurde nicht gezielt gefördert, aber gleichwohl erwartet. Obgleich die extrem kleingliedrige Operationalisierung instrumentaltechnischer Entwicklung nominell ein für alle gültiges gemeinsames Voranschreiten ermöglichen sollte, schuf sie doch vor allem eine Trennlinie zwischen jenen Schülern, die im Rahmen dieser Kleingliedrigkeit ihre Persönlichkeit auszuleben und zu entwickeln vermochten, und dem Rest der „Normalen“, die eben das nicht konnten. Diese Trennlinie wurde innerhalb des Erfahrungsraumes durch einen Begabungsbegriff sanktioniert, der im Sinne eines kulturellen Kapitals zu- oder aberkannt werden konnte.

Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie: Auch wenn die strikten Leistungsvorgaben von einem nicht unbeträchtlichen Teil der Schüler als fremdbestimmt wahrgenommen wurden und viele Hauptfachlehrer in stark hierarchischen und asymmetrischen Kategorien dachten, orientierte sich die Ausbildung

dennoch primär an jenen Schülern vom Typ „Fisch im Wasser“, die aufgrund der vorgängigen Passung von Orientierungsrahmen/Habitus und Feld die geforderten Leistungsziele *aus sich heraus* – und nicht etwa als Folge von äußerem Druck – erbrachten. Schülern, die mit den Anforderungen zu kämpfen hatten, wurde – dies konnten wir der Analyse von Prüfungsprotokollen entnehmen – häufig eine mangelnde „Persönlichkeit“ unterstellt, wobei die Entwicklung von Persönlichkeit gerade durch jenen fremdbestimmenden Unterrichtsstil verunmöglicht wurde, der dem angeblichen Mangel abhelfen sollte. Wenn man vor diesem Hintergrund die Perspektiven unserer drei Schülertypen zusammendenkt, dann lässt sich sagen, dass es sich bei der gefühlten Fremdbestimmung der Typen B und C um etwas handelt, das gerade deshalb wirksam wurde, weil die Vertreter dieses Typs die Ziele des Hauptfachunterrichts zu wenig zu ihrer eigenen Sache zu machen imstande waren und sich dessen Inhalten daher nicht aus freien Stücken annähern konnten. Das Gefühl der Fremdbestimmung war dann, pointiert gesprochen, die „Strafe“ für ein zu geringes Maß an Selbstbestimmtheit. Das unausgesprochene Ideal der Hauptfachausbildung bestand – dies wird durch die Analyse der Lehrerinterviews bestätigt – keineswegs in der angepassten und gehorsamen Erfüllung von Vorgaben, sondern zielte vielmehr auf einen Schülertyp ab, der das, was andernfalls in Form fremdbestimmter Vorgaben eingefordert worden wäre, bereits freiwillig aus sich heraus vollzog. Intendiert war also ein Orientierungsrahmen, der sich aus freien Stücken – und nicht etwa aus Gehorsam – mit dem Orientierungsrahmen der Lehrenden deckte.

Die Prozessanalyse der weiteren biografischen Verläufe zeigt eine hohe Stabilität der hier herausgearbeiteten Orientierungsrahmen. Bei acht von insgesamt 14 interviewten ehemaligen Schülerinnen und Schülern ließ sich – im Anschluss an einen Vorschlag Rolf Torsten Kramers zur Differenzierung unterschiedlicher Habituswandlungen (vgl. Kramer et al., 2013, S. 212-213) – im späteren Leben eine „dynamische Reproduktion des ursprünglichen Orientierungsrahmens“ feststellen; nur in drei Fällen zeigte die spätere Biografie einen „starken Wandel des Orientierungsrahmens durch die Änderung der grundlegenden Haltung – in Form einer Änderung des Enaktierungspotenzials und einer Verschiebung in den Gegenhorizonten“ (ebd.). Das weist darauf hin, in welch hohem Maße die Erfahrung der Spezialschule das weitere Leben der Absolventen prägte und im Griff behielt. Wenn ein Absolvent resümierend feststellt, die Mittelmäßigen von damals seien auch heute noch Mittelmaß und die früheren Überflieger spielten heute in der Staatskapelle, dann veranschaulicht diese Aussage exemplarisch, in welch hohem Maß sich derart frühe Differenzerfahrungen in der weiteren Biografie zu statischen Selbstbildern verdichten können. Angesichts des großen Einflusses, den der konjunktive Erfahrungsraum der Spezialschule auf die weiteren biografischen Verläufe ausübte, lässt sich erahnen, in welch hohem Maße die Institution Spezialschule gerade als Institution gewirkt hat. Die Analyse unseres Samples zeigt, dass die von der Expertiseforschung betriebene Suche nach Einflussgrößen auf die musikalisch-instrumentale Biografie zu kurz greift, wenn

sie lediglich nach abstrakten Personengruppen – Eltern, Geschwister, Lehrer, Peers – fragt und den institutionellen Rahmen, in dem diese Personengruppen in Erscheinung treten, unberücksichtigt lässt. Überdies lässt sich bei Teilen des Samples fragen, ob die professionelle Expertenleistung, die von allen befragten Absolventen fraglos erbracht wurde und wird, wirklich zwangsläufig auf jener intrinsischen Motivation beruhen muss, die, folgt man einer Grundannahme der Expertiseforschung, für das Entstehen einer *deliberate practice* notwendig ist (Ericcson, 1993; Jabusch & Altenmüller, 2014, S. 68). Im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan lässt sich bei einer Reihe von befragten Absolventen eine „eher fremdbestimmte“ und auf Introjektion beruhende motivationale Struktur feststellen (Deci & Ryan, 1993, S. 227-228). Ebenso deutlich wird, dass der statische Begabungsbegriff, der auch heute noch zum festen Inventar der allermeisten Gesprächspartner gehört und dessen biografische Genese sich auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Spezialschule beziehen ließ, weniger den Grund für die Differenzierung zwischen „normalen“ und „besonderen“ Leistungen darstellt, sondern vielmehr ein Mittel war, mit dem diese Differenz innerhalb dieses Erfahrungsraumes produziert und gefestigt wurde.

Literatur

- Bastian, H.-G. (Hrsg.) (1991). *Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung*. Mainz: Schott.
- Bastian, H.-G. (1997). Einführung. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 15-32). Mainz: Schott.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989-1992*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39)2, 223-238.
- Ehrenforth, K.-H. (1997). Wer Spitzen fördern will, muss an der Wurzel beginnen. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 33-42). Mainz: Schott.
- Ericcson, K. A. et al. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, (100)3, 363-406.

- Helsper, W. et al. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jabusch, H.-C. & Altenmüller, E. (2014). Psychologische und neurobiologische Aspekte beim Musizieren – Konsequenzen fürs Üben. In J. P. Hiekel & W. Lessing (Hrsg.), *Verkörperungen der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 61-84). Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziem, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 48. Wiesbaden: Springer.
- Lehrplan Violine (1967). Hrsg. vom Ministerium für Kultur, Berlin.
- Lessing, W., Berge, M., Klinkert, C. & Wagler A.-K. (2015). „... den besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung“. Die Spezialschulen für Musik im Spannungsfeld von Hochbegabtenförderung und Berufslenkung. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig* (14), 45-76. http://www.denkstroeme.de/heft-14/s_45-76_lessing-berge-klinkert-wagler [05.06.2016].
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Hrsg. von Kurt H. Wolff (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Hrsg. von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schau, R. (2010). *Das Musikgymnasium Schloss Belvedere in Weimar – Geschichte und Gegenwart*. Köln: Böhlau.
- Schulz, D. (1998). *Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische Studien*. Köln: Böhlau.
- Tanski, F. (1997). Frühe Spezialisierung und qualifizierte Allgemeinbildung schließen sich nicht aus. Musik am Gymnasium Essen-Werden/NRW. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 64-70). Mainz: Schott.

Wolfgang Lessing

Institut für musikalisches Lehren und Lernen

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Wettiner Platz 13

01067 Dresden

wolfgang.lessing@hfmdd.de

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung

Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

This paper deals with the importance of music in early childhood education and presents evaluation results of a project in which music teachers and nursery teachers worked together in an advanced training. The results emphasize the potential of cooperative learning in heterogeneous learning contexts and illustrate the importance of music for the qualification of teachers in kindergarten. Furthermore, this study opens up new ways of considering the diversity of children in music educational contexts.

Während der fachliche Diskurs über Inklusion in Deutschland v. a. im Bereich der Primar- und Sekundarbildung stattfindet, fehlt es an Studien, welche den frühkindlichen Bereich in den Blick nehmen. Zwar gibt es erste Expertisen über grundlegende bildungstheoretische Überlegungen zu dieser Thematik (Prenzel, 2010), interdisziplinäre Erkenntnisse aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften (z. B. Erziehungswissenschaft, Hinz, 2009) oder spezifische Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte (Wagner, 2008; Albers, 2010), aber es fehlt an Untersuchungen, welche die vorhandenen Ergebnisse fachdidaktisch spezifizieren (Häußler & Wittenstein, 2011; Mogge-Grotjahn, 2012). Zudem fehlen Handreichungen und Empfehlungen, wie es diese für den englischsprachigen Raum gibt (Booth & Ainscow, 2011; Mac Naughton, 2006).

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Stellenwert von Inklusion in der frühkindlichen Bildung auseinander und konzentriert sich auf den Stellenwert des Musikangebots an Kitas sowie die musikbezogene Ausbildungssituation

von Erzieherinnen¹. Es werden Evaluationsergebnisse einer Weiterqualifizierungsmaßnahme zum Thema *Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (VimuBi)* vorgestellt, in der Erzieherinnen und Musikpädagoginnen im Tandem zusammengearbeitet haben. Untersucht werden der Stellenwert inklusiver musikalischer Bildung seitens der Teilnehmenden sowie deren über Selbsteinschätzungen ermittelte Einstellungen und Kompetenzen. Das Forschungsprojekt knüpft an Fragestellungen zur Tandemarbeit an (Franz-Özdemir, 2012; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012) und verdeutlicht Herausforderungen inklusiver musikbezogener Bildungsprozesse (Kranefeld, Heberle, Lütje-Klose & Busch, 2014).

Inklusion in der frühkindlichen Bildung

In den letzten Jahren dürfte im bildungspolitischen Kontext kaum ein anderer Begriff so ausgiebig und kontrovers diskutiert worden sein wie Inklusion und die daran gebundenen gesellschaftlichen Herausforderungen. Er steht im Kontext intensiver erziehungswissenschaftlicher Debatten, die eine lange Tradition besitzen (Sonderpädagogik) und in denen der Bezug zu verwandten Aspekten (Integration, Exklusion) diskutiert wird. Hierzu gehört auch der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Begriff Diversität (diversity), der in vielen deutschsprachigen Publikationen mit Vielfalt übersetzt wird. Dabei werden unterschiedliche personenbezogene Dimensionen der Gleichheit und Gerechtigkeit umschrieben wie z. B. ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, sozioökonomische Chancengleichheit oder die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigungen (Hinz 2006; Seitz & Finnern, 2012; UNESCO, 1994, 2005). Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung stellt das Thema Inklusion „die soziale Zugehörigkeit und Partizipation der jungen Generation in ihren frühen Lebensjahren in das Zentrum der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzung um angemessene Bildungskonzeptionen“ (Prenzel, 2010, S. 6). So verweist das Kindertagesbetreuungsgesetz auf die Förderung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung (KiTaG § 1, Abs. 2). Im Jahr 2013 finden sich ca. 92.000 Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe in der Kita benötigen. Dabei werden in ca. 35 % der rund 48.800 Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungshilfen betreut (Integrative Kindergärten) und es existieren wenige Einrichtungen, die fast ausschließlich Kinder mit Förderbedarf aufnehmen (Förderschulkindergärten: etwa 250 bzw. 0,5 %). In den weiteren Regelangeboten werden keine Kinder mit Eingliederungshilfen gefördert. Die Zahl der Einrichtungen, die sowohl Kinder mit als auch ohne Förderbedarf aufnehmen, hat sich in den letzten Jahren merklich

1 Wir verwenden in diesem Beitrag zur Vereinfachung die weibliche Form „Erzieherinnen“, da die große Mehrzahl der Menschen in diesem Beruf derzeit Frauen sind. Gemeint sind aber gleichzeitig auch Erzieher.

ausgeweitet. Allerdings gibt es länderspezifische Unterschiede (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 168-169).

Inklusion in der Musikpädagogik

Aus musikpädagogischer Sicht besteht hoher Bedarf an wissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen, wie Musik im Bereich Inklusion eingesetzt werden kann. Innerhalb dieser „didaktischen Einöde“ (Schäfer, 2007, S. 2) hat sich explizit die Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) auf der Tagung *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* mit der Thematik auseinandergesetzt (Greuel & Schilling-Sandvoß, 2012). Hinzu kommen verschiedene Musikpädagoginnen, die sich in Einzelbeiträgen in Zeitschriften (z. B. Grest, 2014), Sammelbänden (z. B. McCall, 2012; Kapitel „Kulturelle Vielfalt und Inklusion“ in VdM, 2010), Schulbüchern (Tischler, 2013), auf Tagungen (z. B. Steffen-Wittek, Frühwacht & Gebler, 2010) sowie mit Hilfe von Interviews (z. B. Höppner & Bäßler, 2014) mit der Thematik beschäftigt haben. In jüngster Zeit sind zudem einige kleinere musikpädagogische Schriften zu verzeichnen, in denen Inklusion eine wichtige Rolle spielt (z. B. das AfS-Themenheft *Inklusion* vom November 2014). Aber es gibt bislang keine Publikation, in welcher der Stellenwert von Musik für inklusive Bildungsarbeit ausschließlich und ausführlich thematisiert wird. Erwähnenswert sind vereinzelte Publikationen, die den „sensorischen, motorischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Bereich“ (Tischler, 2013, S. 48) fokussieren und sich auf Aspekte musikalischer sowie außermusikalischer Entwicklungsförderung konzentrieren (Amrhein, 2007). Vor dem Hintergrund einer inklusionsbezogenen Musikdidaktik sind zudem die Schriften von Werner Probst und Helmut Moog bedeutsam, in denen schon früh Fördermöglichkeiten im instrumentalen Ensemblespiel mit binnendifferenzierten Fördermaßnahmen thematisiert wurden (Moog, 1982; Probst, 1993).

Zum Stellenwert von Musik in der Erzieherinnenausbildung

Erzieherinnen bzw. staatlich geprüfte Sozialassistentinnen sind pädagogische Fachkräfte, die ihre Ausbildung an einer Berufsfachschule (für Sozialwesen), einer Fachakademie/Fachhochschule oder einem Berufskolleg absolviert haben. Im Jahr 2008 existierten 423 Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland, die rund 16.600 staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher ausbildeten, davon sind ca. 96 % weiblich. Die Ausbildungsstruktur ist heterogen, dauert zwischen zwei und vier Jahren und wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gestaltet (Janssen, 2010). Auffallend ist auf der einen Seite, dass die „Ausbildungskonzepte und -strukturen für die professionelle Arbeit in frühpä-

dagogischen Tageseinrichtungen [...] derzeit im Umbruch“ sind (Oberhuemer & Schreyer, 2009, S. 4) und immer mehr Studiengänge im Bereich der frühen Kindheit entwickelt werden. Auf der anderen Seite werden die schlechte Bezahlung und das negative Image diskutiert. Nach einer OECD-Studie von 2006 über die Kindertagesbetreuung in 20 Ländern gelten das Ausbildungsniveau und die Persönlichkeit der Erzieherinnen als Schlüssel zur Bildungs- und Betreuungsqualität (OECD, 2006).

Eine Expertise zur Erzieherinnenausbildung in Deutschland verdeutlicht, dass ein eigenständiger Bildungsbereich Musik nicht genannt wird, da künstlerische Fächer primär unter „musisch-kreativer Gestaltung“ (Janssen, 2010, S. 26) zusammengeführt werden. Das betrifft Bereiche wie z. B. „Darstellendes Spiel, Rhythmik, Instrumentalspiel, Kunst, Gestaltungstechniken“ (ebd., S. 49) sowie die Anwendung von „Medien“ (ebd., S. 122). Die so genannte musische Bildung findet sich zwar als obligatorischer Bildungsbereich mittlerweile in allen Bundesländern, wird aber unterschiedlich akzentuiert (vgl. Dartsch, 2012). Michael Dartsch kommt zu dem Ergebnis, dass trotz der Thematisierung ästhetisch-musikalischer Inhalte Musik in der Ausbildung und Freizeit der Erzieherinnen nahezu keine Rolle spielt:

„Einschlägige Studien zeigen, dass Singen und Instrumentalspiel in der Freizeit der Erzieherinnen selbst nur einen relativ geringen Stellenwert haben. Zwar nimmt das Singen hinsichtlich seiner Bedeutung einen hohen Rang unter den Aktivitäten im Kindergarten ein, dennoch singen vergleichsweise wenige Erzieherinnen bevorzugt in einer hohen Stimmlage, die den stimmphysiologischen Erfordernissen der Kinderstimme entspricht“ (Dartsch, 2012, S. 3).

Auch musiktheoretische Kenntnisse als Voraussetzung für die spätere eigenständige Ausweitung des Repertoires werden laut Peter Brünger, der eine Studie unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften zum Singen im Kindergarten durchführte, „nicht zufriedenstellend vermittelt“ (Rechlin, 2009, S. 14; Brünger, 2003). Viele Erzieherinnen besitzen grundlegende Defizite im Bereich Stimmbildung sowie in Notenkunde, Liedrepertoire oder Instrumentalspiel. Im Kita-Alltag wird aus diesem Grund kaum auf Grundlage von Fachkenntnissen gesungen und musiziert.

Musikbezogene Kooperationsmodelle im frühkindlichen Elementarbereich

In der frühkindlichen musikalischen Bildung werden seit einigen Jahren verschiedene Kooperationen zwischen Kitas und musikalischen Institutionen (v. a. Musikschule) angeboten (VdM, 2007).² Im Folgenden werden zwei ausgewählte einschlägige Studien vorgestellt. In dem von 2005 bis 2007 in Niedersachsen durchgeführten Projekt *Kita macht Musik – Singen und Musizieren in Kindertageseinrichtungen* haben Erzieherinnen von Fachkräften für Elementare Musikpädagogik (EMP) der örtlichen Musikschule eine berufsbegleitende Fortbildung im Bereich musikpraktisches Musizieren erhalten (120 Stunden).³ In Form einer Wirkungsanalyse wurde eine Experimentalgruppe mit einer Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und ein Jahr später) verglichen. Die Evaluation verdeutlichte eine positive Bewertung seitens der Teilnehmenden (Bewertung mit der Durchschnittsnote 1,8; vgl. *Kita macht Musik*, 2008). Die Ergebnisse veranschaulichten zudem, „dass die durchschnittliche Musizierzeit in der Experimentalgruppe gestiegen ist, während sie in der Kontrollgruppe abgenommen hat“ (ebd., S. 46). Allerdings lassen sich durch die rein quantifizierenden Angaben auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung keine Angaben über die tatsächliche Qualität des musikalischen Angebots machen.

Im Projekt *Musik im Kita-Alltag (MiKA)* wurde ebenfalls eine Weiterbildungsmaßnahme für Erzieherinnen evaluiert, welche die Stärkung der frühkindlichen Bildung in Ostwestfalen-Lippe zum Ziel hatte (Heye, Forge, Peters & Gembris, 2015). Untersucht wurden die Wirkung der MiKA-Weiterbildung bei den Teilnehmerinnen sowie die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte und -konzepte in der Praxis. Es haben insgesamt 189 pädagogische Fachkräfte aus 32 Kindertagesstätten teilgenommen (jeweils 16 Kitas mit bzw. ohne Fortbildung). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die musikalischen Voraussetzungen und Qualifikationen in beiden Gruppen nicht signifikant unterscheiden: „Musizieren bzw. Singen ist in beiden Untersuchungsgruppen täglicher Bestandteil des Kita-Alltags“ (Heye et al., 2015, S. 17). Auch hinsichtlich der Dauer des musikalischen Angebots sowie der Rangfolge musikalischer Aktivitäten konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Interessant erscheint, dass die Fachkräfte sowohl der MiKA-Kitas als auch der Vergleichsgruppe ein hohes Interesse an Musik haben und sich kompetent und gut dafür ausgebildet fühlen, mit Kindern zu singen. Auch die Ausstattung im Bereich Musik wird positiv bewertet (Zustimmung: MiKA = 84 %; Vergleichsgruppe = 87 %).

2 Zur Zahl der Kooperationen zwischen Kitas und Musikschulen vgl. VdM, 2014; zur musikalischen Qualifizierung von Erzieherinnen vgl. Brinker, Cloos & Oehlmann, 2010.

3 Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften für Unterrichtsangebote im Bereich der Elementaren Musikpädagogik (EMP) in der Kita ist groß (vgl. *Kita macht Musik*, 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (ViMuBi)

Das Projekt *VimuBi* beinhaltet die Konzeption und Durchführung einer Weiterqualifizierung für Musikpädagoginnen und Erzieherinnen im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung.⁴ Im Zentrum stehen der Umgang mit Inklusion in der Kita sowie der Erwerb spezifisch musikbezogener Lernangebote für heterogene Lerngruppen. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Tandemkonzept, da Musikpädagoginnen (v. a. Musikschullehrkräfte) zu zweit im Team mit pädagogischen Fachkräften aus den Kitas zusammenarbeiten, so dass wechselseitig voneinander gelernt wird (zum Tandemkonzept vgl. Franz-Özdemir, 2012 sowie Lehmann et al., 2012; zur Kooperation vgl. Fussangel & Gräsel, 2014). Ziel ist es, einen gemeinsamen Austausch zu etablieren, in dem sowohl pädagogische als auch musikpädagogische Kenntnisse zur Geltung gelangen. Die Qualifizierung umfasst 100 Unterrichtsstunden (45 Minuten) und ist in vier Module gegliedert. Hierzu gehören 1. das Basismodul Inklusion und Vielfalt, 2. das Fachmodul Stimme und Sprache, 3. das Fachmodul Musik und Bewegung und 4. das Fachmodul Instrumentalspiel. Zwischen den Seminarblöcken erproben die Teilnehmenden im Tandem ein Praxisprojekt. Es wird durchgängig ein Lerntagebuch geführt, um den Selbstreflexionsprozess anzuregen. Die Veranstaltungen dauern pro Tag ca. sieben Stunden und finden am Freitag und Samstag statt. Die gesamte Fortbildung dauert 6 bis 7 Monate und wird berufsbegleitend absolviert. Die Qualifizierung endet mit einem Reflexionstag, an dem ein Zertifikat ausgehändigt wird.

Die Weiterqualifizierung wurde (zwischen April bis November 2014) an vier verschiedenen Standorten in Niedersachsen erprobt und richtete sich an Musikpädagoginnen (Musikschullehrkräfte) und Erzieherinnen (aus der Kita). Anmelden konnten sich sowohl Einzelpersonen, die dann in ein Tandem zusammengeführt wurden, als auch bestehende Tandems, die bereits zusammengearbeitet haben. Die Teilnahme war kostenfrei. Die Gruppengröße betrug ca. 20 Personen (10 Tandems) pro Standort.

Zunächst haben fünf Expertinnen aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik auf mehreren gemeinsamen Treffen ein Modulhandbuch entworfen, das anschließend ca. 20 Dozentinnen im Rahmen eines Planungsworkshops vorgestellt wurde, die im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung tätig sind (z. B. Diplom-Musikpädagogin, Diplom-Rhythmikerin) und Erfahrungen im Bereich Inklusion haben. Dieses Team vermittelte die Inhalte der Module in verschiedenen Workshops.

Es wurde eine Längsschnittuntersuchung mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten durchgeführt. Interviewt wurden vier Tandems ($n = 8$) an zwei unterschiedlichen Standorten jeweils vor, während und nach der

4 Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert und fand in Zusammenarbeit mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung sowie dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen statt.

Durchführung der gesamten Maßnahme. Die Auswertung erfolgte auf Prinzipien einer kategorienbasierten inhaltsanalytischen Evaluation (Kuckartz, 2012). Die quantitative Untersuchung richtete sich an alle Teilnehmerinnen ($n = 61$) und konzentrierte sich auf den Erwerb musikbezogener bzw. förderpädagogischer Fähigkeiten und Kenntnisse. Hierzu wurde zum ersten und letzten Termin der Fortbildung ein schriftlicher standardisierter Fragebogen an die Teilnehmerinnen verteilt. Durch das Prä-/Postdesign wurde der Erwerb inklusions- und musikbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten in Form von Selbsteinschätzungen abgefragt. Die Skalen wurden auf der Grundlage des Modulhandbuchs und anhand von Indikatoren für inklusive Bildung generiert (z. B. Booth, Ainscow & Kingston, 2012) und mittels deskriptiver Statistik (Varianzanalysen mit Messwiederholung) ausgewertet. Folgende Fragestellungen standen im Zentrum der Untersuchung:

1. Inwiefern verändern sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Teilnehmerinnen zum Thema Vielfalt und Inklusion?
2. Welche Erwartungen haben die Teilnehmerinnen der VimuBi-Qualifizierung an die Fortbildung?
3. Wie wird die Tandemarbeit in inklusionsbezogenen Zusammenhängen bewertet?

Ergebnisse

Auffallend ist zunächst, dass an der Fortbildung Erzieherinnen teilgenommen haben, die bereits musikalische Vorerfahrungen besitzen (21,1 % singen und 92,9 % spielen ein Instrument). Die Teilnehmerinnen nehmen aufgrund musikalischer Interessen an der Fortbildung teil, da sie sich eine Erweiterung ihrer musikpädagogischen Kompetenzen (91,3 %; $n = 52$) erhoffen.⁵ Der Inklusionsbezug wird im Sinne des Erwerbs förderpädagogischer Kompetenzen (87,5 %, $n = 49$) vergleichsweise seltener als Motiv genannt. Dies gilt auch für die Tandemarbeit (58,1 %; $n = 32$) oder die inklusive Ausrichtung der eigenen Einrichtung (49,1 %; $n = 27$).

5 Zusammenfassung der Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“.

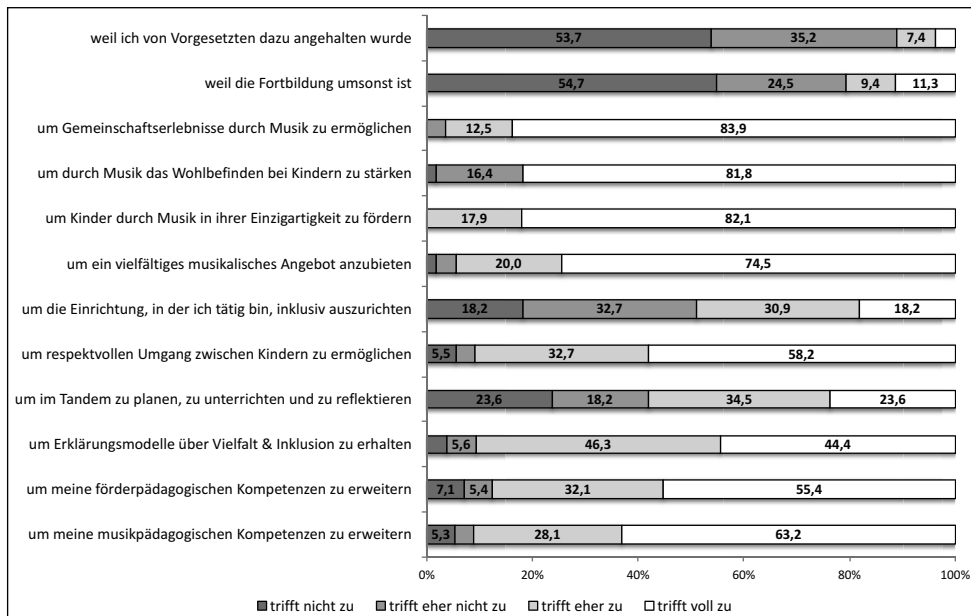


Abbildung 1: Erwartungen an und Gründe für die Teilnahme; „Ich nehme an der Fortbildung teil, ...“ ($n = 53-57$; Angaben unter 4 % werden in der Abbildung nicht ausgewiesen)

Auch die Interviews verdeutlichen den hohen Stellenwert von Musik:

„Musik spielt für mich in meiner Freizeit eine wichtige Rolle. Weil, ich singe gerne und auch im Chor. Bei mir hängen auch Gitarren an der Wand und in der Vitrine stehen afrikanische Musikinstrumente“ (Erz 3, 1/94-95).

Trotz des allgemeinen musikbezogenen Interesses nehmen an der Fortbildung Personen mit heterogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten teil. Insbesondere zu Beginn werden Unterschiede in den musikbezogenen Fähigkeiten deutlich, wobei Erzieherinnen ausgiebig erläutern, was sie *nicht* können. Die Musikpädagoginnen sind sich dagegen ihrer musikalischen Fähigkeiten bewusst, suchen nach einer Vertiefung der bereits bestehenden Kenntnisse und verstehen sich als Unterstützende der Erzieherinnen.

„Ich bin das beste Inklusionsbeispiel. Ich singe gern, bin aber nicht so begabt, aber mach's trotzdem. Wege, sich da mit einzubringen und auch Projekte schaffen, mit andere zu begeistern dafür, auch wenn man vielleicht nicht so musikalisch ist“ (Erz 4, 2/22-24).

Das Zitat verdeutlicht, dass der Bereich Inklusion nicht nur auf der Kita-Ebene in der Alltagspraxis, sondern auf der Ebene der Weiterqualifizierung einen wich-

tigen Stellenwert besitzt. Es geht nicht nur um die Vielfalt in der Kita zwischen den Kindern, sondern auch um die Vielfalt auf Fortbildungsebene zwischen den Teilnehmerinnen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, den Begriff Heterogenität zu verwenden, da durch die Tandemarbeit konkrete Unterschiede musikbezogener Fähigkeiten bzw. der Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen thematisiert werden. Der intensive Austausch über die Unterschiedlichkeiten ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe, so dass die Fortbildungsgruppe einen sehr wichtigen Stellenwert erhält. Insbesondere die Gruppe der Musikpädagoginnen beschreibt in den Interviews die intensiven Momente mit den Erzieherinnen:

„Die Erzieherin, die hat bei mir so etwas hervorgerufen, also sie hat ein Lied mit uns gesungen. Das war für mich so ein Erlebnis. Das ist eine ganz tolle Person, die brachte das super gut rüber. Die macht das nicht so von oben herab, sondern die ist auf Augenhöhe. Also ich höre sie auch immer noch so singen“ (MuPäd 1, 2/4-6).

Als zentrales Ergebnis der Interviewauswertungen kann festgehalten werden, dass in der Fortbildungsgruppe persönliche und emotionale Erfahrungen einen äußerst hohen Stellenwert erhalten, da diese zu einer Bewusstheit von Vielfalt führen. Die Gruppe wird als Ort des persönlichen Austausches und der Reflexion heterogener Erfahrungen wahrgenommen. Erzieherinnen, die zu Beginn sich als Außenseiter fühlen, erhalten im weiteren Verlauf viel Zustimmung und gewinnen an Selbstvertrauen auch durch musikalische Erfolge.

„Man ist ganz schnell als Außenseiter auch reingekommen und ich habe es nachher gar nicht mehr so empfunden und gemerkt: Mensch, mein Gott, du kannst es ja doch“ (Erz 1, 3/218-223).

Der im Fortbildungstitel enthaltene Begriff Vielfalt hat auf Seiten der Teilnehmerinnen für Unklarheiten und Missverständnisse gesorgt. Er wird eher negativ als „schwammiger, großgefasster Begriff“ (MuPäd 3, 3/183) beschrieben. Ein Großteil (94,2 %) versteht Vielfalt als „Methodenvielfalt“ im Sinne vielseitigen Musizierens, Singens und Bewegens („ganzheitlich Musik mit allen Sinnen“ (MuPäd 2, 1/167)). Dieses Verständnis hat wenig mit inklusionsbezogener Vielfalt gemeinsam, welche sich mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen auseinandersetzt. Auch das mehrfach angeführte Argument, dass „Musik immer schon vielfältig ist“ (Erz 2, 1/303), greift für inklusive Anforderungen zu kurz. Vielen Teilnehmerinnen wird erst im Verlauf der Fortbildung bewusst, dass das Thema Inklusion im Zentrum steht.

Wie bereits auch in der MiKA-Fortbildung ist auffallend, dass die Teilnehmerinnen ihre *Fähigkeiten und Kenntnisse* in den Bereichen Musik und Bewegung, Instrumentalspiel, Stimme und Sprache sowie Inklusion/Förderpädagogik allgemein sehr hoch einstufen. Eine differenziertere Betrachtung verdeutlicht,

dass *Kenntnisse* im Bereich Inklusion und Vielfalt am Ende der Fortbildung höher eingestuft werden als zu Beginn ($F = 8,761$; $df = 1$; $p \leq 0,01$; $dp^2 = 0,28$).⁶ Dabei zeigt sich ein signifikanter Unterschied für das Item „Inklusion ist eine nicht zu realisierende Wunschvorstellung“ ($p \leq 0,01$) in der Prä- und Postbefragung.⁷ Demnach sind die Teilnehmerinnen am Ende der Fortbildung eher der Meinung, dass Inklusion eine nur sehr schwer umsetzbare Wunschvorstellung ist als zu Beginn der Qualifizierung. Dies verleitet zu der Deutung, dass durch eine intensive Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Ansprüchen auch der gesellschaftliche Auftrag kritischer gesehen wird, als vor der Fortbildung. Auch in den Modulen Musik und Bewegung ($F = 33,59$; $df = 1$; $p \leq 0,001$; $np^2 = 0,63$) und Instrumentalspiel ($F = 11,235$; $df = 1$; $p \leq 0,01$; $np^2 = 0,34$) zeigen sich signifikant positive Veränderungen (univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung). Das gilt auch für das Modul Stimme und Sprache (Wilcoxon-Test). Grundsätzlich werden auch die *Fähigkeiten* sowohl von Erzieherinnen als auch von den Instrumentalpädagoginnen zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt höher eingestuft als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

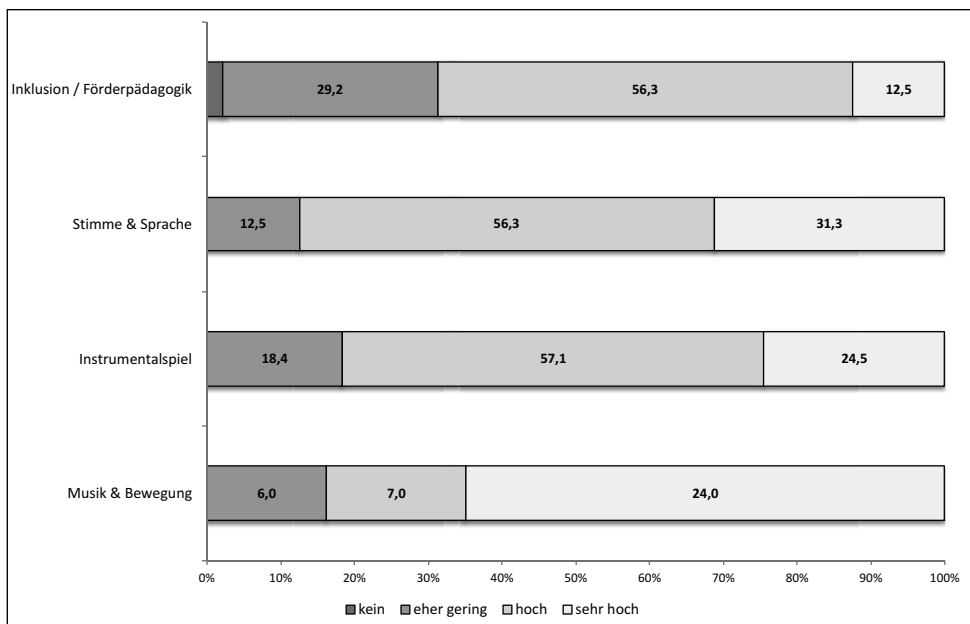


Abbildung 2: Einschätzung der Fähigkeiten in den einzelnen Modulen zum Ende der Fortbildung ($n = 52$)

6 Durchführung einer univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung über den Skalennittelwert (Cronbachs-Alpha $\geq 0,75$).

7 Aufgrund der niedrigen internen Konsistenz der Skala wurde ein Wilcoxon-Test über die Einzelitems gerechnet (Cronbachs-Alpha beträgt 0,33).

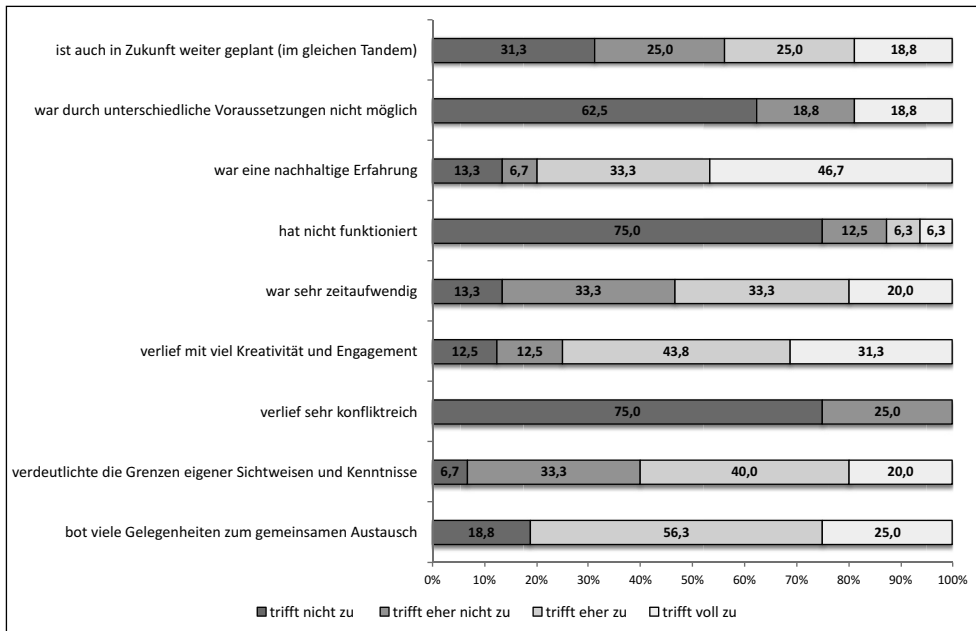


Abbildung 3: Bewertung der Erfahrungen im Tandem durch die Erzieherinnen; „Die Arbeit im Tandem ...“ ($n > 15$)

Allerdings veränderten sich lediglich bei den Erzieherinnen die *Fähigkeiten* in den Bereichen Musik und Bewegung ($p \leq 0,001$) sowie Stimme und Sprache ($p \leq 0,01$) statistisch signifikant.⁸ Insgesamt wird die Arbeit im Tandem positiv bewertet. Der Fragebogen und die Interviews verdeutlichten, dass die Zusammenarbeit im Verlauf der Fortbildung intensiviert wird und v. a. in der Projektgestaltung große Bedeutung erhält.

Im Vergleich zu den Evaluationsergebnissen von *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), in denen die Tandemarbeit durch die Aufgabenverteilung zu Lasten der Musikschullehrkraft kritisch bewertet wurde (Kulin & Özdemir, 2011; Lehmann et al., 2012), findet in der VimuBi-Fortbildung ein gleichwertiger Austausch statt, der v. a. durch die intensiven Planungen der Projekte und der kooperativen Fortbildungsarbeit begründet ist. Störungen und Konflikte werden verneint. Auffallend erscheint, dass die Arbeit im Tandem von älteren Teilnehmerinnen positiver bewertet wird als von jüngeren. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass eine höhere Berufserfahrung zum besseren Gelingen der Arbeit im Tandem führt.

⁸ Überprüfung der Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten anhand des Wilcoxon-Tests (Cronbachs-Alpha 0,33).

Zusammenfassung und Diskussion

Die qualitativen und quantitativen Evaluationsergebnisse verdeutlichen, dass Musik bei allen Teilnehmenden eine wichtige Rolle einnimmt. Auch durch eine Bezugnahme auf die angeführte MiKA-Studie muss die oben angeführte Feststellung von Dartsch zum geringen Stellenwert von Musik in der Freizeit der Erzieherinnen relativiert werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass an der ViMu-Bi-Fortbildung Erzieherinnen teilgenommen haben, die bereits eine hohe Affinität zur Musik aufweisen. Dieses Ergebnis lässt sich somit nicht voreilig auf den Berufsstand aller Erzieherinnen verallgemeinern. Allerdings stehen das geringe Musikangebot in der Ausbildung sowie der daran gebundene Mangel an musikdidaktischen Fachkenntnissen im Widerspruch zu den Selbsteinschätzungen der Erzieherinnen. Demnach wird der Bedarf an musikbezogenen Weiterqualifikationen nicht erkannt und der Anspruch einer musikalischen Fachqualifikation ist (noch) nicht in der Kita angekommen.

Es lässt sich ein zum Teil signifikanter Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten sowohl in den unterschiedlichen Musik-Modulen als auch im Inklusionsmodul nachweisen. Allerdings finden sich keine Veränderungen der Einstellung gegenüber der inklusiven Ausrichtung von Musikangeboten. Vielmehr wird nach der Fortbildung Inklusion für eine nur sehr schwer realisierbare Wunschvorstellung gehalten.

Die zentrale Frage, ob durch die Konzeption neue fachdidaktische Kenntnisse in Bezug auf ein inklusionsbezogenes Angebot in der Kita gewonnen werden, lässt sich unterschiedlich beantworten. Zum einen wird deutlich, dass die Anerkennung von Menschen in ihrer Vielfalt durch ein inklusiv ausgerichtetes Musikangebot ermöglicht wird. Zum anderen wird verständlich, dass die Teilnehmenden v. a. aufgrund des Musikangebots an der Fortbildung teilnehmen und der Bereich Inklusion nicht im Vordergrund steht. Ein Grund hierfür liegt in der undeutlichen und uneinheitlichen Verwendung des Begriffs Vielfalt im Fortbildungstitel, der auf Seiten der Teilnehmerinnen zu Missverständnissen führte. Hier bietet es sich in Zukunft an, konkretere Bezüge zur Inklusion herzustellen, auch um Aspekte der Methodenvielfalt auszuschließen. Die unklare Begriffsverwendung findet sich auch im Kontext anderer musikbezogener Forschungen im Bereich Inklusion. So wurde in der Studie von Kranefeld „ein sehr weiter und unspezifischer Begriff von Förderbedarf“ (Kranefeld et al., 2014, S. 107) seitens der Musiklehrenden im JeKi-Kontext im Sinne von Behebung von Unterrichtsstörungen verwendet, der nicht im Kontext inklusionsbezogener Diagnostik steht.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist der ‚doppelte Boden‘ inklusionsbezogener Musik-Weiterqualifizierungen im Tandem, da sowohl auf Kita- als auch auf der Fortbildungsebene heterogene Lernerfahrungen zur Geltung gelangen. Dieser Umgang mit Diversität seitens der Kinder, aber auch innerhalb der Fortbildungsgruppe führt zum Austausch von Erfahrungen und einer Begegnung auf Augenhöhe. In musik- und inklusionsbezogenen Fortbildungen ist ein Niveauunter-

schied der Teilnehmenden kein Hindernis, sondern kann deren Zusammenhalt fördern.

Nicht zuletzt sind die Ergebnisse aufschlussreich für die musikbezogene Situation der Erzieherinnen und deren Erwartungen an das Fach Musik im Hinblick auf inklusive Bildungsprozesse. Sie verdeutlichen den hohen Bedarf an Forschungen zur frühkindlichen musikalischen Bildung, erfordern einen Wandel in der musikbezogenen Ausbildungssituation der Erzieherinnen und verlangen nach dem Ausbau von Kooperationsangeboten sowie nach einer verstärkten musik- und inklusionsbezogenen Professionalisierung der Kita-Betreuung.

Literatur

- Albers, T. (2010). Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung: Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. *Frühe Kindheit* (2), 24-28.
- Amrhein, F. (2007). Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 771-781). Göttingen: Hogrefe.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildungsbericht in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2012). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Übersetzte 4. Auflage von Tessa Hermann. Frankfurt: GEW.
- Brinker, P., Cloos, P. & Oehlmann, S. (2010). *Musikalische Bildung in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. http://www.miz.org/dokumente/studie_bertelsmann_kindertageseinrichtungen.pdf [15.03.2016].
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*. Augsburg: Wissner.
- Dartsch, M. (2012). *Außerschulische Musikerziehung*. http://www.miz.org/static_de/the-menportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf [20.12.2015].
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 132-151). Essen: Blaue Eule.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846-864). Münster: Waxmann.
- Grest, G. (2014). Von der Förderschule über die Kooperation zur Inklusion. Persönliche Sicht einer Förderlehrerin. *AfS-Magazin* (38), 17-21.

- Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (2012). *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Aachen: Shaker.
- Häußler, M. & Wittenstein, R. (2011). Lebenswelt und musikalische Kompetenzen. Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 283-304). Oberhausen: Athena.
- Heye, A., Forge, St., Peters, C. & Gembris, H. (2015). *Evaluation des Projekts Musik im Kita-Alltag (MiKA) (2012-2015) Abschlussbericht*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MIKA_Evaluation>Weiterbildung_2015_final_kurz.pdf [21.12.2015].
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 97-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule. Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende. *Inklusive Pädagogik in der Schule* (5), 171-179.
- Höppner, C. & Bäßler, H. (2014). Inklusion und Interkulturalität als Herausforderungen für die Musikpädagogik. *MusikForum* (4), 45-47.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: WiFF.
- KiTaG (2015). *Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG)*, aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+ND&max=true&aiz=true> [21.12.2015].
- Kita macht Musik (2008). *Kita macht Musik. Abschlussbericht*, in Verbindung mit U. Welscher, M.-L. Borek, T. Henn und unter Mitarbeit von K. Bredl, W. Buxot, I. Gärtner, W. Probst & C. Wolf. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivistischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 95-114). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2). [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61) [01.06.2016].
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195-212). Essen: Die Blaue Eule.
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for diversity. An international overview*. Hague: Bernard van Leer Foundation.
- McCall, T. (2012). Kreativer Tanz für Kinder mit und ohne Behinderung – auf gleichberechtigter Ebene treffen. In T. Albers, St. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 207-213). Freiburg: Herder.
- Mogge-Grotjahn, H. (2012). Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.),

- Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 13-23). Aachen: Shaker.
- Moog, H. (1982). *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Grundfragen der allgemeinen Musikpsychologie*. Mainz: Schott.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood. Education and Care*. <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf> [21.01.2015].
- Prengel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) unter Mitarbeit von K. Zschipke, D. Horn & S. Schultz. Frankfurt: Deutsches Jugendinstitut.
- Probst, W. (1993). Instrumentalspiel mit Behinderten. In C. Richter (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik* (S. 372-384). Kassel: Bärenreiter.
- Rechlin, S. (2009). Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Kita* (S. 14-17). Potsdam: Druck.
- Schäfer, H. (2007). Musikalische Förderung im FSP ganzheitliche Entwicklung. Grundsätzliche Gedanken. *Lernen konkret* (3), 2-8.
- Seitz, S. & Finnern, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 15-26). Berlin: Herder.
- Steffen-Wittek, M., Frühwacht, S. & Gebler, K. (Hrsg.) (2010). *Keine Angst vor schrägen Tönen – Musikalische Bildung als Beispiel für gelebte Inklusion*, Vortrag auf der 6. Thüringer Sommerakademie „Eine gute Schule für ALLE – Vielfalt als Qualitätsmerkmal“. https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-82507.pdf [22.12.2015].
- Tischler, B. (2013). *Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie*. Mainz: Schott.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. salamanca.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html [22.12.2015].
- UNESCO (2005). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 [22.12.2015].
- VdM (2007). *Ergebnisse der Umfrage zur Kooperation von VdM-Musikschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten vom Frühjahr 2006*. <http://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Umffrageergebnisse-Kita-sept07.pdf> [25.12.2015].
- VdM (2010): *Bildungsplan für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM.
- VdM (2014): *VdM Jahresbericht 2014. Themenschwerpunkte und statistische Daten*. Bonn: VdM.
- Wagner, P. (2008). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 11-33). Freiburg: Herder.

Lars Oberhaus
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Musik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26111 Oldenburg
lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Sonja Nonte
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
snonte@uni-goettingen.de

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:

Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes

*Collaborating and lifelong learning and teaching:
An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

The “Netzwerk Musikunterricht an der LMU” contributes to primary school music teacher training programs by focusing on the collaboration between persons and institutions in different phases of their teacher training and lifelong learning. Participants of this project are preservice and inservice teachers who chose music as an academic subject (specialists) as well as those who decided against music in their teacher training (generalists). Within the project “Netzwerk Musikunterricht”, various approaches for collaboration and for exchanging experiences concerning the planning, implementation, and reflection of music lessons are provided. The main interest of this explorative research design is to find out more about the relevance that the participants see in this project for their practice and conceptions of music teaching – whether they are specialist or generalist music teachers.

Einleitung

Der Lehrerbildung für den Musikunterricht wurde in der musikpädagogischen Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Darauf weisen Autoren und Herausgeber von Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich hin (z. B. Eibach, Münch & Knolle, 2006, S. 43; Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7-9; Bechtel, 2014, S. 12) und tragen mit ihren Publikationen dazu bei, diese Lücke zu verkleinern. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht ein phasenübergreifendes Projekt, das sich an zukünftige und bereits im Schuldienst tätige Lehrerinnen und Lehrer¹ für den Musikunterricht an Grundschulen wendet. Es handelt sich um ein Angebot für Studierende, Lehramtsanwärter (LAAs) und Lehrkräfte,

1 Wenn im Folgenden bei Personenbezeichnungen nur ein Geschlecht genannt wird, sind immer beide Geschlechter gemeint.

in dem die Vernetzung der (Aus-)Bildungsphasen und das lebenslange Lernen im Lehrerberuf eine zentrale Rolle spielen und das auch Personen anspricht, die Musikunterricht fachfremd erteilen bzw. erteilen werden.²

Die leitende Fragestellung, die den Kern dieses Beitrags bildet, lautet: Welche spezifischen Merkmale des Projekts „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ betrachten die Teilnehmer hinsichtlich ihres zukünftig zu erteilenden Musikunterrichts als besonders bedeutend?

Mit grundlegenden Aspekten zur Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen, einem Überblick über den Forschungsstand und einer Beschreibung des Projekts wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert. Nach einer Vorstellung des explorativen Forschungsansatzes erfolgt ein Einblick in ausgewählte Zwischenergebnisse, welche die Grundlage für die Weiterentwicklung des Projekts bilden.

Theoretischer Rahmen

Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen

Mit der Berücksichtigung der drei Phasen der Aus- und Fortbildung – Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildungsangebote – liegt den folgenden Ausführungen ein weites Verständnis von Lehrerbildung zugrunde (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010, S. 9). Das wachsende Bewusstsein für die Chancen und die Notwendigkeit einer Vernetzung der traditionell eher unverbunden aufeinander folgenden Phasen sowie für die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Kontext der Lehrertätigkeit spiegeln Veröffentlichungen aus dem Bereich der Schulpädagogik wie jene von Messner (2006) und Mägdefrau (2014), Projekte aus der Praxis der Lehrerbildung – darunter auch Beispiele aus der Musiklehrerbildung wie das Projekt „accompagnato“ (Stöger, 2004; Stöger, Lion & Niermann, 2010) oder das „Stuttgarter Modell“ mit phasendurchlässigen Modulen (Gerhardt, Borst & Knigge, 2011; Gerhardt, 2012) – sowie entsprechend thematisch ausgerichtete wissenschaftliche Tagungen.³

Verbunden mit der Spezialisierung auf ausgewählte Fächer in Studium und Vorbereitungsdienst auf der einen Seite und dem in der Grundschule üblichen Klassenlehrerprinzip andererseits werden rund 75-80 % des Musikunterrichts

2 Als „fachfremd“ werden hier alle Lehrkräfte, die das Fach Musik nicht studiert haben, und deren Musikunterricht bezeichnet.

3 Beispielhaft können die Tagung „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG) in Kooperation mit der KMPWH und der AG Schulmusik im Februar 2012 in Berlin und der Kongress „Neue Wege in der Lehrerbildung – Chancen institutioneller Vernetzung“ (Stuttgart 2012) genannt werden.

an Grundschulen fachfremd erteilt (Schellberg, 2005, S. 78; Hammel, 2011, S. 15). Nur 20-25 % aller Studierenden des Lehramts Grundschule wählen Musik als Studienfach, dessen Umfang in den verschiedenen Bundesländern teilweise erheblich variiert. Die fachlichen Voraussetzungen der Absolventen eines Lehramtsstudiums für die Grundschule bezüglich des Musikunterrichts sind also sehr unterschiedlich, insbesondere jene der zukünftig fachfremd Unterrichtenden (Schellberg, 2005, S. 85-89, 91; Hammel, 2011, S. 59-62). Allein in Bayern ist seit 2002 der Besuch der „Basisqualifikation Musik“ als Grundlagenkurs für alle Studierenden des Lehramts Grundschule ohne Musik als Studienfach verpflichtend in der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) verankert. Besondere Notwendigkeit besteht an Fortbildungsangeboten für Fachfremde in der zweiten und dritten Phase – das bisherige Angebot ist nicht nur im Hinblick auf die Zahl der Veranstaltungen sehr begrenzt, sondern erscheint in inhaltlicher Hinsicht eher beliebig, als auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung musikpraktischer, musikdidaktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen sowie eine Stärkung des Selbstbewusstseins in der Rolle des Musiklehrenden ausgerichtet zu sein.

Forschungsstand

Vorliegende Studien zum bisher noch wenig beforschten Bereich der Lehrerbildung für den Musikunterricht widmen sich in erster Linie speziellen Fragen in den einzelnen Phasen (z. B. zum Studium: Hofbauer & Harnischmacher, 2013; Puffer, 2013; zur Lehrerfortbildung: Knolle & Ott, 1995; Eibach, Münch & Knolle, 2006), eine phasenübergreifende Ausrichtung ist nur in Einzelfällen gegeben (Forge & Gembris, 2012; Borst, 2013). Die Publikation von Stöger, Lion & Niermann (2010) basiert auf den Erfahrungen des „accompagnato“-Modells als Beitrag zum lebenslangen Lernen in der Lehrerbildung, wobei es sich nicht um eine empirische Studie handelt, sondern um eine „schriftliche Darlegung der Prinzipien, Hintergründe und Methoden des Modells“ (ebd., S. 12). Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für den Musikunterricht im Primarbereich findet insbesondere im deutschsprachigen Raum immer noch kaum Beachtung, und dabei thematisieren einige der wenigen vorliegenden Publikationen explizit den fachfremden Musikunterricht. Schellberg (2005) und Hammel (2011) betonen die Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen für fachfremd Unterrichtende mit Blick auf die Selbsteinschätzung ihrer musikalischen Fähigkeiten bzw. ihres Selbstkonzepts als Musiklehrer. Studien zum fachfremd erteilten Musikunterricht im englischsprachigen Bereich nehmen auch darüber hinausgehende Forschungsaspekte in den Blick. Neben der Frage nach Einflussfaktoren auf das musikalische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit (vgl. z. B. Gifford, 1993; Garvis, 2013) werden hier auch der Unterricht an sich und die Einstellung der Fachfremden zu ihrem Musikunterricht (vgl. Holden & Button, 2006) sowie die Wirkung berufsbegleitender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen untersucht

(vgl. Beauchamp, 1997). Während sich diese Studien jeweils auf eine Zielgruppe – entweder Studierende oder Lehrkräfte im Schuldienst – konzentrieren, widmet sich die Untersuchung von Forge und Gembris zur Singförderung in der Grundschule (2012) einem Qualifizierungsangebot, an dem Studierende, LAAs und Lehrkräfte teilnehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt „Singen macht Sinn“ (SMS) „eine wirksame und erfolgreiche Maßnahme zur Förderung des Singens in der Grundschule ist“ (ebd., S. 183); Aussagen bezüglich der gemeinsamen Teilnahme von Personen aus allen drei Phasen werden nicht getroffen. Im Unterschied dazu thematisiert Borst in der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ explizit phasen- und institutionsübergreifendes Arbeiten in der Musiklehrerbildung für weiterführende Schulen und kommt zum Ergebnis, dass dabei Austauschprozesse stattfinden (vgl. Borst, 2013, S. 6, 23-25).

Das Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ und die projektbegleitende Forschung mit explorativem Charakter weisen gegenüber den erwähnten Qualifizierungsmaßnahmen Alleinstellungsmerkmale auf, da es sich um ein phasenvernetztes Angebot für zukünftige und bereits im Schuldienst tätige Grundschullehrkräfte handelt, das sowohl jene mit Musik als Studienfach als auch die fachfremd Unterrichtenden anspricht.

Evaluationsgegenstand: Das Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“

Das seit Wintersemester 2011/2012 am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München bestehende Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ bietet angehenden und bereits praktizierenden Grundschullehrkräften verschiedene Veranstaltungsangebote mit Möglichkeiten zur Kooperation und Vernetzung. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsbeispielen für das Fach Musik, insbesondere die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden in Teams, in denen zwei bis vier Personen aus verschiedenen Phasen zusammenarbeiten. Studierende nehmen an den Veranstaltungen jeweils ein Semester lang teil und können dabei einen Leistungsnachweis erwerben. Pro Semester haben eine bis zwei Seminargruppen aus der zweiten Phase (jeweils ca. 12-15 LAAs) die Gelegenheit, an je zwei bis drei Kooperationsterminen teilzunehmen; Lehrkräfte im Schuldienst werden zum Besuch von drei bis vier Veranstaltungsterminen pro Semester eingeladen, die als Fortbildungsreihe konzipiert sind. Als Kooperationspartner aus dem öffentlichen Musikleben ist das Münchner Rundfunkorchester (MRO) seit Wintersemester 2014/2015 am Projekt beteiligt.

Folgende Kerncharakteristika prägen die Konzeption des Projekts:

- Vernetzung der drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fortbildung für Lehrkräfte im Schuldienst) und Vernetzung von Institutionen (Universität, Schulen, Institutionen aus dem öffentlichen Musikleben).
- Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen mit der Durchführung und Reflexion unterrichtspraktischer Beispiele an Schulen.
- Zusammenarbeit zwischen Musikstudierenden und fachfremd Unterrichtenden (Musikstudierende als „Musikexperten“, fachfremde LAAs und Lehrkräfte bringen Erfahrungen aus dem Bereich der Unterrichtsplanung und -organisation ein).

Jedes Semester werden ein bis zwei Seminare aus dem folgenden Veranstaltungsangebot durchgeführt:

Tabelle 1: Veranstaltungsangebote im Rahmen des Projekts „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“

Veranstaltung	Teilnehmende	Zentrale Elemente der Kooperation
Netzwerk-Seminar	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule mit Didaktikfach Musik • LAAs (darunter 81 % Fachfremde) • Lehrkräfte (überwiegend Fachfremde) und Schulklassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden in Teams aus Studierenden und LAAs
Konzertpädagogik für die Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule mit Didaktikfach Musik • Lehrkräfte (sowohl mit Musik als Studienfach als auch fachfremd Unterrichtende) 	<p>Vorbereitung von Schulklassen auf ein Kinderkonzert des MRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Unterrichtsbeispielen durch Studierende im Seminar • Präsentation der Unterrichtbeispiele im Rahmen einer Lehrerfortbildung des MRO • Schulklassenbesuche von Orchestermusikern in Begleitung von Studierenden <p>Besuch des Kinderkonzerts</p>
„Basisqualifikation Musik“ als Netzwerk-Projektseminar	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule ohne Musik als Studienfach • Lehrkräfte (fachfremd Unterrichtende) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte nehmen an 3-4 Terminen an der „Basisqualifikation Musik“⁴ teil • Studierende und Lehrkräfte konzipieren gemeinsam Unterrichtsbeispiele zur Durchführung in Schulklassen

4 Zur „Basisqualifikation Musik“ vgl. Abschnitt „Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen“; in praxisorientierter Form erwerben die Studierenden in diesem Grundlagenkurs, der an den bayerischen Universitäten i. d. R. ein Semester dauert (2 SWS), sowohl musikpraktische Fertigkeiten (z. B. Singen, Spiel auf Orff-Instrumenten) als auch Vermittlungskompetenzen.

Forschungsansatz

Grundlagen

Mit den drei unterschiedlich akzentuierten Veranstaltungsangeboten, der Kooperation zwischen Personen aus verschiedenen Zielgruppen und mit der Ausrichtung auf den Musikunterricht an Grundschulen unterscheidet sich das „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ von anderen phasenverbindenden Projekten in der Lehrerbildung (Beispiele im Abschnitt „Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen“). Der Forschungsansatz – eine projektbegleitende und formativ angelegte Evaluation, die Nähe zur Aktionsforschung aufweist und einige Prinzipien dieses Forschungstyps aufgreift⁵ – hat explorativen Charakter. Es handelt sich um Praxisforschung im Hochschulbereich, deren Ziel die Veränderung bestehender Praxis der Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen ist, insbesondere hinsichtlich einer stärkeren Vernetzung der einzelnen Phasen sowie der Qualifizierung fachfremder Lehrkräfte für den Musikunterricht. Dieses Ziel lehnt sich an die ursprüngliche Intention der in den 1940er Jahren vom amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelten Aktionsforschung (*action research*) als Forschungsstrategie mit aktiv-veränderndem Charakter an: die Veränderung bestehender Lehr-Lern-Praxis.⁶ Eine Übertragung von Elementen der Aktionsforschung aus dem schulischen Unterricht als häufig gewähltem Kontext dieses Forschungsansatzes auf das Lehren und Lernen im Kontext der Lehrerbildung wurde bereits bereits von Eibach, Münch und Knolle (2006) im Rahmen des Modellvorhabens Me[i]mus vorgenommen, und die Möglichkeit zur Anwendung von Aktionsforschung in der Lehrerbildung bzw. die Übertragbarkeit auf unterschiedliche Lernszenarien betonen Zehetmeier (2010) und Fetzer (2014, S. 1).

Im Falle des Netzwerk-Projekts handelt es sich um die Beforschung eines eigenen Projekts, die mit der Einnahme wechselnder Rollen auf der Seite der Praxis (Organisation und Durchführung von Veranstaltungen) und auf jener der Wissenschaft (Evaluation) verbunden ist. Dieser Sachverhalt ermöglicht einen engen Bezug zwischen den Aktivitäten in der Praxis der Lehrerbildung und der Forschung sowie eine wechselseitige Einflussnahme; Teilergebnisse aus der Forschung können direkt in die Weiterentwicklung der Praxis einfließen. Um bei der Beforschung des Projekts die für ein wissenschaftliches Vorgehen nötige Distanz zwischen den Rollen der Praktiker- und der Forscherrolle zu gewährleisten, wirken an der Entwicklung der Instrumente zur Datenerhebung wie auch an der Datenauswertung und -interpretation Personen mit, die nicht am Projekt beteiligt sind.

5 Zur Integration von Elementen der Aktionsforschung in Evaluationen vgl. Moser (2012, S. 45-46).

6 Zu den Merkmalen von Aktionsforschung vgl. Altrichter & Posch (2007, S. 15-21).

Datenerhebung und -auswertung

Im Sinne einer formativen Evaluation, die begleitend zum Prozess der Weiterentwicklung des Projekts stattfindet, fließen die Evaluationsergebnisse jedes Semesters bzw. jeder Kooperationseinheit in die Planung und Durchführung der nachfolgenden Veranstaltungsangebote ein (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 109-110; zum Problem der Veränderung des Evaluationsgegenstands und sich daraus ergebenden Fragen vgl. Borst & Knigge, 2012, S. 327-330). Zur Datenerhebung werden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt: Alle Teilnehmer äußern sich am Ende einer Kooperationseinheit zunächst schriftlich anhand eines teilstandardisierten Fragebogens, wobei die Beantwortung der geschlossenen Fragen anhand einer fünfstufigen Skala erfolgt. Je nach Personengruppe (Studierende, LAAs, Lehrkräfte) und den jeweiligen Kooperationsformen variieren die Fragebögen, um möglichst differenzierte Antworten zu erhalten. Die folgende Auswahl aus den Themenbereichen, die im Fragebogen berücksichtigt werden, ist für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant:

Tabelle 2: Auswahl an Themen der Fragebögen

Themenbereich	Beispiele für Items	Antwortformat
Bisherige Aus- und Weiterbildung im Fach Musik	Haben Sie Musik als Fach studiert? (LAAs und Lehrkräfte) bzw. Studieren Sie Musik als Fach? (Studierende)	geschlossen
	Wie viele Fortbildungen im Fach Musik haben Sie bereits besucht? (Lehrkräfte)	offen
Inhalte und methodische Konzeption der Veranstaltung	Der hohe Stellenwert der praxisbezogenen Anregungen gefällt mir mit Blick auf meinen zukünftigen Musikunterricht gut.	geschlossen
Elemente der phasenübergreifenden Kooperation	Die gemeinsame Reflexion der im Team durchgeführten Unterrichtsstunde im Team war gewinnbringend.	geschlossen
	Bei der Durchführung der Unterrichtsstunde war für mich wichtig: ...	offen
Relevanz der Veranstaltung	Die Bedeutung der Kooperation schätze ich mit Blick auf meine Unterrichtstätigkeit als hoch ein.	geschlossen
	Besondere Bedeutung haben für mich die folgenden Elemente der Veranstaltung: ...	offen
Anregungen für die Weiterentwicklung des Projekts	Meine Anregungen für die Weiterentwicklung von Veranstaltung im Rahmen des Projekts: ...	offen

Nach der schriftlichen Befragung findet ein leitfadengestütztes Gruppengespräch statt (Dauer: 8-10 Minuten). Beispiele für Fragen aus dem Leitfaden:

- Inhalte des Kurses: Ist die Auswahl stimmig? Welche Inhalte könnten ergänzt und welche weggelassen werden?
- Kooperationen: Was hat den Teilnehmern daran besonders gut gefallen? Was könnte verbessert werden?
- Gesamtkonzept: Welche Elemente der Veranstaltung erscheinen mit Blick auf die zukünftige Unterrichtstätigkeit besonders bedeutend? Warum?

Aus den durchgeführten Veranstaltungen liegen 414 ausgewertete Fragebögen vor (Beteiligung: 91 % der Teilnehmer), die durch Ergebnisse aus 19 Gruppengesprächen mit den Teilnehmern am jeweils letzten Kurstag ergänzt werden. Die Datenerhebung erfolgte von Wintersemester 2011/2012 bis Wintersemester 2014/2015. Etwas mehr als die Hälfte der Fragebögen wurde von Studierenden ausgefüllt, die andere knappe Hälfte verteilt sich fast gleichmäßig auf LAAs und Lehrkräfte (vgl. Tabelle 3). Die LAAs nahmen jeweils als geschlossene Seminargruppe teil⁷, der Anteil an Fachfremden beträgt 81 %. Rund 40 % der Studierenden haben Musik als Didaktikfach gewählt, etwa 60 % werden Musik später fachfremd unterrichten, unter den Lehrkräften liegt der Anteil an Fachfremden bei 88 %, Musik als Fach haben 12 % studiert.

Die Fragebögen wurden auf der Basis deskriptiver Statistik quantitativ mit SPSS ausgewertet, bei den offenen Fragestellungen erfolgte eine Kategorienbildung, um eine qualitative und quantitative Auswertung zu ermöglichen. Anhand der schriftlichen Übertragungen der Gruppengespräche wurde im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ein Kategorienschema zur Kodierung der Antworten auf die offenen Fragestellungen bzw. Impulse entwickelt.

7 In den bayerischen Grundschulseminaren der zweiten Phase werden die LAAs nicht nach Studien- bzw. Unterrichtsfächern in Gruppen getrennt; daher befinden sich in einer Seminargruppe sowohl LAAs, die Musik studiert haben (geringer Anteil) als auch jene ohne Musik als Studienfach (deutlich überwiegender Anteil).

Tabelle 3: Datenerhebung: Teilnehmer an den schriftlichen Befragungen (Anzahl der Fragebögen gesamt: N = 414)

Zeitraum	Veranstaltung	Studierende	LAAs	Lehrkräfte
WiSe 2011/2012	NW	13 (Musik DF)	23 (davon 5 Musik DF)	-
SoSe 2012	NW	13 (Musik DF)	23 (davon 2 Musik DF)	-
WiSe 2012/2013 (2 Kurse)	BQ	31 (fachfremd)	-	16 (fachfremd)
SoSe 2013	NW	21 (Musik DF)	23 (davon 7 Musik DF)	-
SoSe 2013 (2 Kurse)	BQ	29 (fachfremd)	-	17 (fachfremd)
WiSe 2013/2014	NW	17 (Musik DF)	21 (davon 4 Musik DF)	-
WiSe 2013/2014 (2 Kurse)	BQ	35 (fachfremd)	-	21 (fachfremd)
SoSe 2014	NW	19 (Musik DF)	11 (davon 1 Musik DF)	-
SoSe 2014 (2 Kurse)	BQ	35 (fachfremd)	-	12 (fachfremd)
WiSe 2014/2015	Kopäd	6 (Musik DF)	-	28 (11 Musik DF, 17 fachfremd)
Gesamt		219 (89 Musik DF, 130 fachfremd)	101 (19 Musik DF, 82 fachfremd)	94 (11 Musik DF, 83 fachfremd)

Abkürzungen: **NW**: Netzwerk-Seminar; **BQ**: Basisqualifikation Musik als Netzwerk-Projektseminar; **Kopäd**: Konzertpädagogik für die Grundschule; **Musik DF**: Musik als Didaktikfach

Zwischenergebnisse

Der folgende Einblick in die projektbegleitende Forschung konzentriert sich auf Ergebnisse, die Auskunft darüber geben, welche spezifischen Projektmerkmale den Teilnehmern mit Blick auf ihren zukünftigen Musikunterricht besonders bedeutsam erscheinen. Ergebnisse qualitativer und quantitativer Art werden nicht getrennt betrachtet, sondern einander zugeordnet und aufeinander bezogen.

Aus den schriftlichen Äußerungen der Teilnehmer zu besonders gewinnbringenden Aspekten der Veranstaltungen („Besondere Bedeutung haben für mich die folgenden Elemente der Veranstaltung: ...“) entstand bei der Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem mit folgenden Auswertungskategorien, die als Ausgangspunkt zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen:

Tabelle 4: Fragebögen: Kategorien zu besonders gewinnbringenden Aspekten

Kategorien	Anzahl an Fundstellen pro Kategorie			
	S	LAAs	L	gesamt
Durchführung von Unterrichtsstunden in Teams (nur NW und BQ)	36	12	8	56
Reflexion der in den Teams durchgeführten Unterrichtsstunden (nur NW und BQ)	28	8	4	40
Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und Präsentation im Rahmen einer Lehrerfortbildung (nur Studierende Kopäd)	6	-	-	6
Neue Anregungen für Unterrichtsstunden	17	42	66	125
Einblick in den Vorbereitungsdienst (nur Studierende NW)	16	-	-	16
Stärkung des Selbstbewusstseins (fachfremde LAAs)	-	17	-	17
Möglichkeit zum phasenübergreifenden Austausch	32	28	1	61

Abkürzungen: **S**: Studierende; **LAAs**: Lehramtsanwärter; **L**: Lehrkräfte

Durchführung von Unterrichtsstunden in Teams

Studierende mit Didaktikfach Musik wie LAAs sehen in der Durchführung von Unterrichtsstunden im Team eine hohe Bedeutung bezüglich ihrer zukünftigen Unterrichtstätigkeit im Fach Musik (56 Nennungen, quantitativ an dritter Stelle der Kategorien in Tabelle 4). Details und Begründungen gehen aus den Antworten auf die offenen Fragestellungen und aus Gruppengesprächen hervor: In konkreten Unterrichtssituationen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, bereits erworbenes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen sowie musikpraktische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis anzuwenden. Der Zusammenarbeit in gemischten Teams aus Studierenden und LAAs kommt dabei ein hoher Stellenwert zu. Als großen Gewinn sehen Studierende und LAAs die Möglichkeit, vom „Vorsprung“ der anderen Teammitglieder – bezogen auf das Fach Musik bzw. auf die Unterrichtsplanung und Unterrichtsorganisation – profitieren zu können. Ein fachfremder LAA schreibt: „Die musikalische Unterstützung der Studentinnen war wirklich viel wert – ohne die Erfahrung in der gemeinsamen Un-

terrichtsstunde hätte ich mich nur schwer dazu bringen lassen, mit den Schülern zu singen. Jetzt traue ich mich, es alleine zu tun.“

Auch die aktuell und zukünftig fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte und Studierenden planen im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“ gemeinsam ein Unterrichtsbeispiel in gemischten Teams, das anschließend in einer Klasse ausprobiert und reflektiert wird. Aus der Anzahl der Aussagen zur entsprechenden Kategorie in Relation zur Teilnehmerzahl lässt sich schließen, dass die Teilnehmer diesem Angebot weniger Bedeutung schenken als dem Kennenlernen und Ausprobieren von unterrichtspraktischen Anregungen in der Seminargruppe (Kategorie „Neue Anregungen für Unterrichtsstunden“). Der Hauptgrund für die im Vergleich zur Kooperation von Musikstudierenden mit LAAs geringere Bedeutung der Zusammenarbeit wird in Äußerungen in den leitfadengestützten Gesprächen deutlich: In der „Basisqualifikation Musik“ handelt es sich bei allen Teammitgliedern um Fachfremde. Die von Studierenden wie von Lehrkräften geäußerte Unsicherheit bei der Erteilung von Musikunterricht kann hier in geringerem Maße durch die Zusammenarbeit im Team kompensiert werden als bei Kooperationen zwischen Fachfremden und „Musikexperten“.

Reflexion der in Teams durchgeführten Unterrichtsstunden

Die anschließende Reflexion in Teams, welche eine wichtige Basis für die Vorstellung der Unterrichtsstunden im Plenum mit Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen, schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen und Materialien bildet, betrachten 66 % der Studierenden des Netzwerk-Seminars ($n = 70$) als sehr bedeutendes (Stufe 5) und 26 % als bedeutendes Element (Stufe 4) der Kooperation ($M = 4,53$; $SD = 0,79$; fünfstufige Skala von 1 = „völlig unbedeutend“ bis 5 = „sehr bedeutend“). 56 % der LAAs schätzen die Reflexion als sehr bedeutend und 30 % als bedeutend ein ($M = 4,34$; $SD = 0,96$).

Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und Präsentation im Rahmen einer Lehrerfortbildung

Im Rahmen des Angebots „Konzertpädagogik für die Grundschule“ entwickeln Studierende Unterrichtsbeispiele, um Schulklassen auf ein Kinderkonzert des MRO vorzubereiten. Über eine Lehrerfortbildung, im Rahmen derer die Studierenden ihre Ideen präsentieren, gelangen die Unterrichtsbeispiele und -materialien in die Schulpraxis.

Die Ergebnisse aus bisher einem Kurs sind aufgrund der geringen Teilnehmerzahl (6 Studierende, 28 Lehrkräfte) nicht repräsentativ, lassen aber Tendenzen erkennen: Alle Studierenden betrachten die Bedeutung dieser Aktivitäten mit Blick auf ihren zukünftigen Musikunterricht als sehr hoch (Ergebnis aus dem

Fragebogen, Stufe 5 einer fünfstufigen Skala) und betonen im leitfadengestützten Abschlussgespräch die starke Praxisorientierung und ihre Multiplikatorenfunktion in der Lehrerfortbildung.

Ein Blick auf die Seite der Lehrkräfte bestätigt die positive Einschätzung der aktiven Beteiligung der Studierenden an der Lehrerfortbildung. Von den 28 Lehrern halten 69 % die aktive Mitwirkung der Studierenden an der Lehrerfortbildung für „sehr gut“, 28 % für „gut“, 3 % für „mäßig gut“; nicht genutzt wurden die Optionen „weniger gut“ bzw. „nicht gut“ ($M = 4,64$; $SD = 0,56$; fünfstufige Skala von 1 = „nicht gut“ bis 5 = „sehr gut“). Begründet wird diese positive Sichtweise zum einen durch die Inhalte, zum anderen durch die Tatsache, dass die Studierenden in ihrer Rolle als Lehrende sehr engagiert, motiviert und überzeugend agiert haben und dabei die Gelegenheit nutzen können, ihre Vermittlungskompetenz weiterzuentwickeln.

Neue Anregungen für Unterrichtsstunden

Aus den Ergebnissen der Kategorienbildung (insgesamt 125 Nennungen) ebenso wie aus der geschlossenen Fragestellung zur Bedeutung des Praxisbezugs („Der hohe Stellenwert der praxisbezogenen Anregungen gefällt mir mit Blick auf meinen zukünftigen Musikunterricht gut.“) geht hervor, dass praxisbezogene Ideen für den Musikunterricht für alle drei Gruppen an Teilnehmern hohe Bedeutung haben (Gesamtgruppe: $M = 4,88$; $SD = 0,33$; fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“).

Einblick in den Vorbereitungsdienst

Die Studierenden betrachten den Einblick in den Vorbereitungsdienst im Rahmen der Kooperation mit den LAAs als ein ähnlich bedeutendes Element wie neue Anregungen für Unterrichtsstunden. Das zeigen die Ergebnisse der Kategorienbildung und mündliche Äußerungen wie folgende: „Besonders wertvoll war für mich, dass ich in einer unterstützenden Gruppe eine gelungene Musikstunde durchführen und einen Einblick ins Referendariat⁸ bekommen konnte“ (Studentin zum Netzwerk-Seminar, SoSe 2012).

Stärkung des Selbstbewusstseins

In den offenen Äußerungen der fachfremden LAAs kommt die positive Wirkung der gemeinsam durchgeführten Unterrichtsstunden auf ihr Selbstbewusstsein

8 „Referendariat“ wird hier synonym zu „Vorbereitungsdienst“ verwendet.

zum Ausdruck (17 Nennungen). Die Ergebnisse zeigen, dass positive Erfahrungen beim Unterrichten des Fachs Musik sowie die begeisterten Rückmeldungen der Schüler zur Bereitschaft der Fachfremden beitragen können, ihr bereits vorhandenes Potenzial bezüglich des Musikunterrichts weiterzuentwickeln. „Aus der Zusammenarbeit mit den Studentinnen nehme ich sehr viel mit. Sie konnten als ‚Musikexpertinnen‘ viele gute Anregungen geben. Dem Fach Musik sehe ich nun optimistischer entgegen, da ich verschiedene Möglichkeiten kennengelernt habe, Musikunterricht zu gestalten“ (fachfremder LAA zum Netzwerk-Seminar, WiSe 2013/2014).

Möglichkeit zum phasenübergreifenden Austausch

Beim zusammenfassenden Rückblick schätzen 56 % der Studierenden ($n = 16$) und 53 % der LAAs ($n = 33$; Daten aus dem WiSe 2013/2014 und aus dem SoSe 2014) die Bedeutung der Kooperation im Hinblick auf ihre zukünftige Lehrertätigkeit als hoch ein, 25 % der Studierenden und 3 % der LAAs betrachten die Bedeutung als sehr hoch (Item: „Die Bedeutung der Kooperation schätze ich mit Blick auf meine Unterrichtstätigkeit als hoch ein“; fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“; Studierende: $M = 4,0$; $SD = 0,82$; LAAs: $M = 3,44$; $SD = 0,80$). Dass die Studierenden der phasenübergreifenden Zusammenarbeit eine höhere Bedeutung schenken als die LAAs lässt sich durch die unterschiedliche Perspektive beider Personengruppen hinsichtlich des Musikunterrichts erklären. Die Musikstudierenden wissen, dass sie Musik im Vorbereitungsdienst und im anschließenden Schuldienst unterrichten werden. Für den Großteil der LAAs dagegen hat dieses Fach in der aktuellen Situation nur einen geringen Stellenwert – die Fachfremden unterrichten es im Vorbereitungsdienst nicht und konzentrieren sich auf die für sie relevanten Unterrichtsfächer (Begründungen aus den leitfadengestützten Gesprächen).

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt betrachtet lassen die dargestellten Ergebnisse klar erkennen, dass die phasenübergreifend und praxisorientiert angelegte Konzeption des Projekts auf hohe Akzeptanz bei den Teilnehmern stößt. Bezugnehmend auf die leitende Fragestellung kann zusammenfassend formuliert werden: Durch den engen Bezug zur Schulpraxis, der u. a. aus der Durchführung und Reflexion von Unterrichtsstunden in Teams und der Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und deren Präsentation bei einer Lehrerfortbildung resultiert, sowie durch verschiedene Kooperationsformen hat die Teilnahme am Netzwerk-Projekt für Personen aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung mit Blick auf ihren zukünftigen Musik-

unterricht hohe Bedeutung. Nicht allein die Möglichkeit, unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln, sondern insbesondere auch der damit verbundene Erfahrungsaustausch zwischen Personen aus verschiedenen Phasen nimmt hier einen zentralen Stellenwert ein. Wichtig ist dabei, dass Studierende als „Musikexperten“ mit Fachfremden zusammenarbeiten, dass also eine Komplementarität der miteinander Kooperierenden gegeben ist (vgl. Neugebauer, 2015). Diesen Sachverhalt verdeutlicht ein Vergleich der Ergebnisse des Netzwerk-Seminars mit jenen der „Basisqualifikation Musik“. Der Wunsch von Musiklehrkräften nach fachlichem Austausch sowie die Bedeutung eines solchen Austauschs, auf die Bechtel (2014, S. 76-80) hinweist, kann auf der Grundlage der bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse bestätigt werden, ebenso die Relevanz von Qualifizierungsmaßnahmen für fachfremde Musiklehrkräfte, auf die Schellberg (2005) und Hammel (2011) hinweisen. Die Ergebnisse zum Netzwerkprojekt zeigen, dass insbesondere Studierende und LAAs vom phasenübergreifenden Austausch profitieren, dessen Bedeutung Borst (2013) in der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen thematisiert.

Aus der Zusammenführung der Zwischenergebnisse lassen sich zwei zentrale Komponenten ableiten, die den Kern einer gelingenden phasenverbindenden Arbeit in der Musiklehrerbildung für die Grundschule ausmachen: Zum einen ist dies die Beteiligung von Personen mit verschiedenen Perspektiven auf den Musikunterricht – als Studierende, als LAAs oder als Lehrkräfte, als angehende Musikexperten, als Fachfremde, als Nicht-Musikstudierte und dabei Musik-Praxiserprobte. Zum anderen ist es der Blick auf den Musikunterricht und die aktive Gestaltung von Musikunterricht aus verschiedenen Perspektiven – aus der Perspektive der Planenden in Teams, der Lehrenden in der Schulpraxis, der Nachdenkenden bei der Reflexion im Seminar. Dabei gilt es, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte eng mit der Unterrichtspraxis zu verbinden.

Folgende Perspektiven zur Forschung (a) und zur Weiterentwicklung des Netzwerk-Projekts (b) lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen ableiten:

a) Überprüfung der Unterrichtswirksamkeit der Teilnahme am Projekt

- Bisherige Ergebnisse basieren auf Einschätzungen der Teilnehmer bezüglich der Auswirkungen auf ihren Musikunterricht. In einer längerfristig angelegten Studie könnten die Teilnehmer sowohl direkt im Anschluss an den Besuch der Veranstaltungen als auch zu verschiedenen späteren Zeitpunkten befragt werden. Ergänzende Informationen zur Entwicklung des Musikunterrichts der Lehrenden lassen sich aus der teilnehmenden Beobachtung an Unterrichtsstunden und der Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen gewinnen.

b) Entwicklung neuer Veranstaltungsformate hinsichtlich des zeitlichen und inhaltlichen Rahmens (u. a.: Teilnahme von Musikstudierenden als „Experten“ an

der „Basisqualifikation Musik“; Teilnahme von Personen aus dem Bereich der Sonderpädagogik)

- Unterschiedlich strukturierte Veranstaltungsangebote und neue Kooperationsformen sollen ermöglichen, verschiedene Bedürfnisse der unterschiedlichen Teilnehmergruppen, die u. a. aus unterschiedlichen Akzentuierungen bei der Einschätzung besonders relevanter Projektmerkmale hervorgehen, in Zukunft noch stärker zu berücksichtigen. Auf diese Weise könnte auch der Teilnehmerkreis um neue Zielgruppen erweitert werden.

Leitendes Ziel bei der Weiterentwicklung des Projekts ist, durch eine datengestützte und systematische Reflexion der einzelnen Angebote einen Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung zu leisten und den Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern. Heterogene Voraussetzungen zwischen Personen, die Musik als Fach studieren bzw. studiert haben und jenen, die es fachfremd unterrichten, sollen als Chance zum Von- und Miteinander-Lernen, die ganz besonders die Lehrerbildung für das Fach Musik an Grundschulen betrifft, gesehen und genutzt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beauchamp, G. (1997). Initial Training + Inset = Confident Teachers. A formula for success? *British Journal of Music Education*, 14(01), 69-85.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Musicolonia: Bd. 13. Köln: Dohr.
- Borst, A. (2013). *Evaluation des Stuttgarter Modells. Abschlussbericht*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.
- Borst, A. & Knigge, J. (2012). Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 316-334). Essen: Die Blaue Eule.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Eibach, M., Münch, T. & Knolle, N. (2006). MusiklehrerInnen als Lernende. Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 43-69). Essen: Die Blaue Eule.
- Fetzer, E. (2014). *Pädagogische Aktionsforschung: ein forschungsbasierter und praxisnaher Weg zur Verbesserung der Lehre*. https://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/erfahrungsbericht_2014-04_fetzer-ellen_paedagogische-aktionsforschung.pdf [20.12.2015].

- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Berlin: LIT.
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(01), 85-101.
- Gerhardt, B. (2012). Phasenübergreifende Module. Das „Stuttgarter Modell“ in der Lehrerbildung. In S. Orgass & C. Richter (Hrsg.), *Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase* (S. 27-34). Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S. 4. Altenmedingen: Hildegard Junker.
- Gerhardt, B., Borst, A. & Knigge, J. (2011). The „Stuttgart Model“ – Phase-Overlapping Modules. In D. Wilkinson (Hrsg.), *The Collaborative Classroom. Proceedings of the 36th Annual International Conference Improving University Teaching 2011* (S. 65-84). Universität Bielefeld.
- Gifford, E. (1993). The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions. *British Journal of Music Education*, 10(01), 33-46.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung; Bd. 10. Münster: LIT.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2013). „Das Schulmusikstudium macht mich krank“. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung; Bd. 34 (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(01), 23-38.
- Knolle, N. & Ott, T. (Hrsg.) (1995). *Zur Professionalisierung von Musiklehrern*. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik; Bd. 5. Mainz: Schott.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.) (2013). *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung; Bd. 34. Münster: Waxmann.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Universität Passau. <https://opus4.kobv.de/opus4-unipassau/frontdoor/index/index/docId/210> [20.12.2015].
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messner, R. (2006). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht* (5-6), 504-524.
- Moser, H. (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Freiburg: Hubertus.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Neugebauer, U. (2015). *Gelingsbedingungen für kooperative Strukturen. Möglichkeiten und Grenzen von Netzwerkarbeit*. Newsletter Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 01/2015, 4-10.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musik-*

- pädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 27-44). Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 26 (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Stöger, C. (2004). Erfahrungswissen für den Lehrberuf. „accompagnato“ – Ein Kurskonzept zur Vernetzung von Studium und Beruf. *Diskussion Musikpädagogik* (23), 33-38.
- Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F. (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen – Potenziale nutzen*. Weinheim: Beltz.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197-211). Münster: Waxmann.

Julia Lutz
Folkwang Universität der Künste Essen
Klemensborn 39
45239 Essen
julia.lutz@folkwang-uni.de

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften

FALKO-M: A research project on music teachers' professional knowledge

FALKO is an interdisciplinary research and development project, involving scientists from the universities of Regensburg and Augsburg. One of our common objectives is the construction of domain-specific tests of secondary teachers' professional knowledge, permitting the investigation of growth, difference, and correlation hypotheses. In this article, we report on the conceptualization of secondary music teachers' pedagogical content knowledge (PCK) and content knowledge (CK) based on Lee Shulman's theoretical taxonomy of teacher knowledge and the preliminary work of the COACTIV research program.

1. Das Projekt FALKO

Das Akronym steht für „Fachspezifische Lehrerkompetenzen“ und bezeichnet ein interdisziplinäres Projekt von Forschenden der Universitäten Regensburg und Augsburg. Beteiligt sind die Didaktiken der Schulfächer Deutsch, Englisch, Latein, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (NWT), Chemie, evangelische Religion, Musik sowie die Pädagogik.¹ Gemeinsam soll fachspezifischen und fachübergreifenden Forschungsfragen zur Entwicklung und Ausprägung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, und hier insbesondere des Professionswissens, nachgegangen werden.

Konzeptualisierung und Operationalisierung von Lehrerwissen wurden im deutschsprachigen Raum bisher nicht für alle Unterrichtsfächer in gleichem Maße vorangetrieben. Verhältnismäßig gut erforscht ist das mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerspektrum (z. B. Kunter et al., 2011; Kleickmann et al., 2014; Blömeke et al., 2010; Borowsky et al., 2010). Für geringer strukturierte Domänen wie die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch existieren mittlerweile einige konzeptuelle Vorschläge und Professionswissenstests (z. B. Blömeke et al.,

1 Siehe dazu auch <http://www.uni-regensburg.de/forschung/falko> und <http://www.mupaed.de/forschung/laufendeforschung/falko/>.

2011, 2013). Für Fächer wie Latein, Religion oder Musik standen die Entwicklung und Validierung entsprechender Tests bisher noch aus. FALKO unternimmt erste Schritte zur Schließung dieser Forschungslücke. Damit soll ein Beitrag geleistet werden zum Anliegen, „jenes Lehrerwissen durch direkte Tests zu erhellen, das in bedeutsamer Weise auf Schülerleistungen durchschlägt, und zu fragen, wo und wie Lehrer dieses Wissen erwerben, insbesondere, inwieweit die bestehenden Ausbildungsangebote relevante Beiträge zu dessen Aufbau leisten“ (Neuweg, 2014, S. 588).

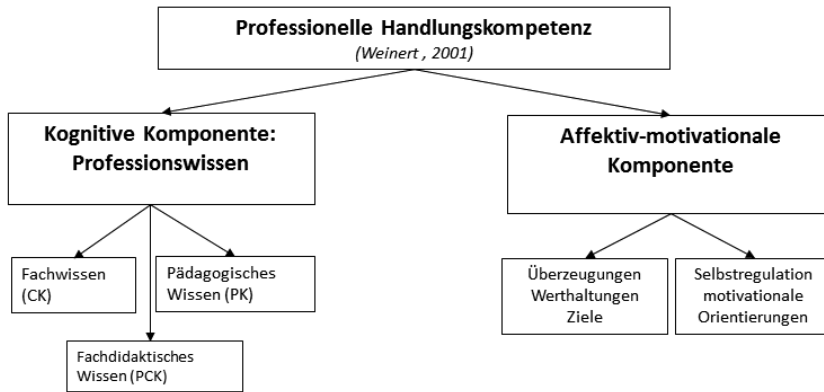
Bei der Erfassung fachspezifischen Professionswissens von Lehrkräften knüpfte die Arbeitsgruppe an die COACTIV-Studie an, die sich mit professionellen Kompetenzen von Mathematiklehrkräften befasste (Kunter et al., 2011). Für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, evangelische Religion, Latein, Musik und Physik wurde im Projekt FALKO jeweils ein fachspezifischer schriftlicher Wissenstest konzipiert, pilotiert und validiert. Alle Tests folgen einem formalen Rahmenkonzept, das einen einheitlichen inhaltlichen Aufbau und Umfang sowie ähnliche Item-Formate festlegt. Dies eröffnet die Möglichkeit, neben fachspezifischen Entwicklungshypothesen auch fächerübergreifende Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen zu prüfen, etwa die Frage nach intraindividuellen Unterschieden bezüglich des Professionswissens für verschiedene Fächer: Entwickeln sich beispielsweise bei Studierenden mit der Fächerkombination Deutsch/Musik die Professionswissensbestände für beide Fächer über die Dauer der Ausbildung in ähnlicher Weise, oder lassen sich unterschiedliche Verläufe erkennen?

Während der Arbeit am Teilprojekt FALKO-M (Musik) stellte sich wiederholt die Frage, wie sich theoretische Basis, konzeptuelle Rahmung, inhaltliche und formale Festlegungen des interdisziplinären Forschungsprojekts vereinbaren lassen mit Spezifika der Domäne „Musikunterricht“. Einige unserer Überlegungen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2. Professionswissen als Teil professioneller Kompetenz

Das Interesse im Projekt FALKO richtet sich auf denjenigen Anteil professionellen Wissens von Lehrkräften, der im Rahmen eines Papier-und-Bleistift-Tests erfassbar ist – und damit auf einen vergleichsweise kleinen, aber wirkmächtigen Ausschnitt professioneller Kompetenz. Professionswissen von Lehrkräften ist wesentliche Voraussetzung professionellen, situationsgerechten Verhaltens (vgl. Neuweg, 2014, S. 583; Baumert et al., 2011, S. 11; Bromme, 1992). Für das Fach Mathematik konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Beständen an Professionswissen bei Lehrkräften und der Leistungsentwicklung der Schüler_innen nachgewiesen werden (Kunter et al., 2011).

Den theoretischen Bezugsrahmen bildet das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Weinert (2001), das etliche einschlägige Studien der vergangenen Jahre nutzten (u. a. Blömeke & Schwippert, 2011; Kunter et al., 2011):



(Shulmann, 1986, 1987; Bromme, 1992,
Blömeke et al., 2011, Kunter et al., 2011)

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

Professionswissen wird hier als eine von zwei Komponenten professioneller Handlungskompetenz modelliert. „Wissen“ ist dabei nicht nur als deklaratives Fakten- und Strategiewissen zu verstehen („*knowledge*“ im engeren Sinne, vgl. Krohne & Hock, 2007, S. 425), sondern umfasst auch kognitive Fähigkeiten („*abilities*“, inklusive spezifischer Wahrnehmungsfähigkeiten) sowie prozedurales Wissen im Sinne eines Verfügens über enger oder weiter angelegte physische bzw. motorische Fertigkeiten („*skills*“) und auf ihnen aufbauende Handlungsrouninen (vgl. auch Krauss et al., 2008, S. 226, sowie für den Bereich der Musik die ähnlich weit gefasste Definition von „*artistic knowledge*“ in Stephens, 2013, S. 73). Die affektiv-motivationale Komponente prägt nicht nur die Bereitschaft zu handeln, sondern auch die Art, wie gehandelt wird. Es ist davon auszugehen, dass beide Komponenten professioneller Kompetenz wechselseitig aufeinander einwirken, wobei die Natur dieser Wechselwirkungen noch weitgehend ungeklärt ist (Baumert et al., 2011, S. 12; Weinert, 2001; Bromme, 1992).

Die Subkategorien der Komponente „Professionswissen“ gehen auf Überlegungen zurück, die Lee Shulman in den 1980er Jahren publizierte und in den Folgejahren mehrfach modifizierte (Shulman, 1986, 1987; Synopse in Neuweg, 2014). Das dreigliedrige Modell, welches die Bereiche *pedagogical knowledge* (PK, fachübergreifend) sowie *content knowledge* (CK, fachspezifisch) und *pedagogical content knowledge* (PCK, fachspezifisch) unterscheidet, hat sich im englisch- wie im deutschsprachigen Raum auf breiter Basis durchgesetzt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Krauss et al., 2011, S. 136). Die Studien beschränken sich dabei in der Regel auf jene Wissensbestände, die in der Lehrerausbildung vermittelt werden und „für die es in Studienplänen, nicht notwendig aber auch im Kopf des erfahrenen Unterrichtspraktikers unmittelbare Entsprechungen gibt“ (Neuweg, 2014, S. 584). Ein solcher Fokus auf Lehrer_innenwissen bietet den Vorzug klarer

Abgrenzbarkeit von Können und weiteren „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ wie Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrung oder Reflexionsvermögen (Neuweg, 2014; vgl. auch Krohne & Hock, 2007, S. 425).

In den USA, in Großbritannien und in Skandinavien sind die Begriffe PCK und CK schon seit etlichen Jahren Teil des musikpädagogischen Fachdiskurses (Colwell & Richardson, 2002; Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013). So wurden seit Beginn der 1990er Jahre Konzepte zur Verbesserung der Musiklehreraus- und Weiterbildung entwickelt, die Bezug auf Shulmans Kategorien des Professionswissens nehmen (z. B. Ballantyne, 2006; Holgersen & Burnard, 2013; Capaldo, Muscat & Tindall-Ford, 2014). Ein akzeptierter und rezipierter Professionswissenstest für Musiklehrkräfte existiert bislang jedoch nicht. Zudem dienen, ebenfalls seit den 1990er Jahren, Shulmans Wissenskategorien als theoretische Grundlage empirischer Studien, die sich der Rekonstruktion musikunterrichtsspezifischen Professionswissens widmen. So erkundete Edward B. Duling im Rahmen von Fallstudien Eigenschaften des fachdidaktischen Wissens zweier *general music teachers* (Duling, 1992); Holgersen und Holst (2013) arbeiteten unter Rückgriff auf Shulmans Wissenskategorien Gemeinsamkeiten und domänenspezifische Unterschiede in professionellen Wissensbeständen dänischer Musikschullehrer und Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen heraus. In den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs fand Shulmans theoretischer Ansatz nur vereinzelt Eingang (Hofmann, 2011; Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7).

3. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen von Musiklehrkräften in FALKO-M

3.1 Fachwissen

„*Content Knowledge*“ (CK), üblicherweise mit „Fachwissen“ übersetzt (Baumert & Kunter, 2006), erklärt Shulman als „amount and organization of knowledge per se in the mind of the teacher“ (Shulman, 1986, S. 9). Fachwissen von Lehrkräften beinhaltet dabei nicht allein eine bestimmte Menge an Wissen über fachliche Fakten oder Konzepte, sondern darüber hinausgehend auch Wissen über Strukturen des Fachgebiets. Lehrkräfte müssen demnach nicht nur wissen, *dass* sich etwas so und so verhält, sie müssen auch wissen, *warum*.

Die Konstruktion der Fachwissenstests im Projekt FALKO bezieht sich nur auf einen Ausschnitt von Shulmans Konstrukt, nämlich auf Bestände vertieften Wissens über fachliche Inhalte auf der Basis schulischer Curricula. Dahinter steht einerseits das Anliegen, Lehrerwissen auf einem möglichst „unterrichtsnahen“ Niveau zu erheben (vgl. auch Krauss et al., 2011, S. 142-143). Andererseits gründet sich diese Entscheidung auf die Überzeugung, dass eine Lehrkraft zur Gestaltung

fachlich gehaltvoller Lernangebote zumindest über solches Fachwissen verfügen sollte, das Curricula als Lernergebnis von Schüler_innen postulieren. Auf die Erhebung von Fachwissen ohne unmittelbaren Bezug zu schulischen Curricula verzichtete die Forschungsgruppe.

Im Rahmen von FALKO-M konkretisieren wir „Fachwissen“ inhaltlich als Wissen über Musiken und Musiker unterschiedlicher Epochen, Kulturen und Genres; Wissen zu Notation und Beschreibung von Musik; Wissen zu historischen, kulturellen und sozialen Kontexten; Wissen um mediale und technische Aspekte des Umgangs mit Musik. Solches Wissen, das sich auf musikbezogene Fakten, Konzepte und Strukturen bezieht, wird unter anderem in den KMK-Standards eingefordert (KMK, 2015, S. 37-38).

Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, solches als Professionswissen von Musiklehrkräften verstandenes Fachwissen abzugrenzen von musikbezogenem Alltagswissen, also von Wissen, über das auch musikinteressierte Laien verfügen könnten. Wir gehen davon aus, dass eine klare Trennung zwischen Laien- und Professionswissen für den Bereich Musik diffiziler ist als für Disziplinen wie etwa Mathematik oder Chemie: Im Unterschied zu diesen Bereichen spielt Musik für deutlich mehr Menschen eine bedeutende Rolle, etwa in der individuellen Freizeitgestaltung; musikbezogene Wissensbestände können in erheblichem Umfang auch außerhalb von Schule und Hochschule erworben werden. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies anhand zweier Testaufgaben, in denen auf Grundlage kurzer Hörbeispiele Repertoirekenntnisse der Studienteilnehmer_innen ermittelt werden sollen – einmal für den Bereich sogenannter „klassischer“ Musik, das andere Mal für den Bereich Rock/Pop. Hier könnte, gleichsam in umgekehrter Richtung, das Bedenken aufkommen, dieses Verfahren erfasse eher allgemeine Repertoirekenntnisse oder Musikpräferenzen als professionelles Lehrer_innenwissen. Dem wäre entgegenzuhalten: Einschlägige Ausbildungsrichtlinien für Musiklehrkräfte wie die KMK-Standards oder auch die bayerischen Kerncurricula zur Lehramtsprüfungsordnung verlangen von (angehenden) Musiklehrkräften „Wissen und praktische Erfahrungen mit Musiken verschiedener Kulturen und Genres“ sowie Kenntnisse von „Musik verschiedener Epochen und Kulturen unter historischen, soziologischen, ästhetischen und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen“, wobei „Populäre Musik“ explizit eingeschlossen ist (KMK, 2015, S. 37-38; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009). Zudem waren bei der Auswahl der Musikbeispiele Kriterien leitend, die sich eindeutig auf die Domäne „schulischer Musikunterricht“ beziehen: Passung zu curricularen Vorgaben, Thematisierung in einschlägigen Fachzeitschriften, Zugänglichkeit über Lehrerhandreichungen, Lehrwerke und Liederbücher, Exemplarität und Repräsentativität.²

2 Ergebnisse der Validierungsstudie lassen den Schluss zu, dass es in FALKO-M tatsächlich gelungen ist, professionelle Wissensbestände zu erfassen, die sich von musikbezogenem Laienwissen abheben (Puffer & Hofmann, i. Dr.).

3.2 Fachdidaktisches Wissen

3.2.1 „Didaktisch angemessen“?

Lee Shulman definiert fachdidaktisches Wissen (PCK) als „pedagogical knowledge, which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge *for teaching*“ (Shulman, 1986, S. 9, Hervorhebung im Original). Formelhaft verkürzt lässt sich dies als Wissen über Lehren und Lehrbarkeit („*teachability*“) umschreiben. Solchermaßen „fachdidaktisches“ Wissen gewährleistet und regelt fach- und fallspezifische Zugriffe auf andere Wissensbestände. Insofern kann gesagt werden, dass Shulmans „fachdidaktisches Wissen“ mit Fachwissen und fachübergreifendem pädagogischen Wissen zusammenspielt; es fällt aber weder mit dem einen noch mit dem anderen zusammen, noch lässt es sich schlicht als Schnittmenge der beiden Wissensformen beschreiben. PCK ist spezifisches und konkretes Handlungs- bzw. Strategiewissen. Aussagen, die auf Wissen dieses Typs rekurrieren, können als „geeignet/ungeeignet“ bzw. „didaktisch angemessen/nicht angemessen“ eingestuft werden.

Als ein Kriterium zur Beurteilung „didaktischer Angemessenheit“ wurde im Rahmen von FALKO, über alle Fächer hinweg, die Möglichkeit „verständnisvollen Lernens“ formuliert, das durch kognitiv aktivierenden Unterricht erreicht werden soll (vgl. auch Baumert et al., 2011, S. 12-14). Kognitive Aktivität der Schüler konnte in empirischer Lehr-Lernforschung als eine entscheidende Voraussetzung dafür identifiziert werden, dass bereitgestellte Lerngelegenheiten auch zum Lernen bzw. zum Aufbau vertieften Verständnisses genutzt werden können. Unterricht, der auf kognitive Aktivität ausgerichtet ist, erfordert einen hohen Anteil an Selbsttätigkeit der Lernenden, herausfordernde Lerngegenstände, anspruchsvolle, aber nicht überfordernde Aufgabenstellungen und angemessene inhaltliche Strukturierung (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227-228).

Hier liegt ein Ansatzpunkt für Überlegungen, die die Übertragbarkeit theoretischer Vorannahmen auf das Unterrichtsfach Musik betreffen: Die eben genannten Zielperspektiven wurden mit Blick auf das Fach Mathematik formuliert. Sie können zwar auch für schulischen Musikunterricht leitend sein (Gebauer, 2013), erscheinen aber für ein an künstlerisch-ästhetischer Praxis orientiertes Unterrichtsfach nicht hinreichend. Wenn etwa gelten soll, dass ästhetische Erfahrung einen zentralen Aspekt jeglicher Auseinandersetzung mit Musik darstellt (vgl. u. a. Jank, Meyer & Ott, 1986, S. 109-114; Rolle, 1999; Jank, 2013, S. 123-124; Wallbaum, 2010; Hafen et al., 2011; KMK, 2008/2015, S. 37), so ist zu fragen, ob dem Anliegen einer „kognitiven Aktivierung“ mit Blick auf den Musikunterricht nicht das einer „ästhetischen Aktivierung“ an die Seite gestellt werden müsste. „Didaktisch angemessen“ wäre es dann, Lerngelegenheiten zu gestalten, die auf „Aktivierung“ in Dimensionen jenseits kognitiver Momente des „Verwirklichens ästhetischer Rationalität“ (Rolle, 1999; Jank, 2013, S. 62) angelegt sind. Beispielhaft

genannt seien die Intensivierung und Ausdifferenzierung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung, die Förderung einer „Kultur des Wahrnehmens“ (vgl. Meyer, 2005; Gies, 2013, S. 146) oder die Entwicklung künstlerischer Darstellungs- und Ausdrucksqualität (Meyer, 2005, S. 27; vgl. auch Wallbaum, 2008, S. 102-109).

Im Fachdiskurs konsentiert und allgemein akzeptierte Vorstellungen von „didaktischer Angemessenheit“ im Musikunterricht liegen bislang nicht vor. Angesichts der Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte, angesichts des Fehlens eines festen Wissenskanons und objektivierbarer Leistungsniveaus ist Musikunterricht im Sinne der Expertiseforschung als „gering strukturierte Domäne“ einzustufen (zum Begriff: vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 500). Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die sich mit professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften befasst, steht damit vor dem Problem, dass bereits die fachspezifischen Anforderungen, die das Lehrerhandeln strukturieren, nur schwer fassbar sind.

Aktuellen Standards fachdidaktischer Forschung folgend (vgl. Riese & Reinhold, 2014, S. 259), bildeten bei der Konzeptualisierung fachdidaktischen Wissens im Rahmen von FALKO-M zunächst Curricula für das Schulfach Musik, die KMK-Ausbildungsstandards für Musiklehrkräfte (KMK, 2015, S. 37-38) und Ergebnisse aus Diskussionen mit Expert_innen aus Schule und Hochschule wesentliche inhaltliche Bezugspunkte. Schwerpunktmäßig berücksichtigen wir Aspekte, die ausweislich des einschlägigen Schrifttums im musikpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahre als weitgehend konsensfähig angenommen werden können. So scheint Einvernehmen darüber zu herrschen, dass gemeinsame musikalische Praxis einen entscheidenden Beitrag zu musikalischer Bildung leiste (vgl. auch Hasselhorn & Lehmann, 2014, S. 79), und dass musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht besondere Bedeutung zukomme (Jank, 2013, S. 123-124; Hafen et al., 2011; vgl. auch KMK, 2015, S. 37). Schließlich orientierten wir uns an der Leitvorstellung einer „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser, 2002, 2010; Jank, 2013, S. 89-91, 115-116), auch wenn die Diskussion über deren Möglichkeiten und Grenzen sowie ihre inhaltliche und methodische Ausarbeitung bei weitem noch nicht abgeschlossen zu sein scheinen (vgl. z. B. Knigge, 2013; Jünger, 2014; Rora & Wiese, 2014; Campos, 2015).

3.2.2 Facetten fachdidaktischen Wissens

Bei der konzeptuellen Untergliederung fachdidaktischen Wissens folgt das Projekt FALKO jener Strukturierung, die Shulman in seiner ersten Veröffentlichung zur Thematik vorgenommen hatte: An erster Stelle steht das Wissen über Darstellen, Erklären und Verständlich machen („the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“, Shulman, 1986, S. 9). In FALKO-M weisen wir diesen Bereich fachspezifisch als „Wissen über

musikbezogene Instruktionsstrategien“ aus und zählen dazu Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten, einschließlich musikpraktischen „Vormachens“, Wissen um anschauliche Illustrationen und „anhörliche“ Beispiele, Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten. Als zweite bedeutsame Facette fachdidaktischen Wissens benannte Shulman Kenntnisse über lernerleichternde oder erschwerende stoffbezogene Kognitionen und Dispositionen bestimmter Lernergruppen, beispielsweise Prä- und Fehlkonzepte, typische Schülerfehler u. Ä. (vgl. Shulman, 1986, S. 9). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Annahmen über „didaktische Angemessenheit“ ist in unsere Konzeptualisierung dieser Subfacette („Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schüler_innen“) auch das Wissen um typische Schülerfehler im musikpraktischen Bereich aufgenommen; als Beispiel genannt seien mögliche Erscheinungsformen und Ursachen des „Brummens“ (vgl. Gembris, 2008, S. 32-33).

In Anlehnung an Shulmans Konzept eines „curriculum knowledge“ wird im Projekt FALKO zudem für alle beteiligten Unterrichtsfächer eine dritte Facette fachdidaktischen Wissens konzeptualisiert: Das Wissen um das Potenzial von Aufgabenstellungen, didaktischen Materialien und Medien für spezifische Unterrichtskonstellationen und -situationen. In Ermangelung eines breiter geführten Fachdiskurses über Aufgabenkultur und -potenziale für den Musikunterricht (vgl. u. a. Niessen, 2008, S. 134) fokussieren wir diese dritte Facette für das Fach Musik auf „Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse“. Gefragt wird hier nach Lehr- und Lernmöglichkeiten, die beispielsweise ein Spiritual für den Musikunterricht in der Jahrgangsstufe 6 bieten könnte. Diese Entscheidung lässt sich damit begründen, wie Musiklehrkräfte gewöhnlich Unterrichtswerke und Lehrerhandreichungen für den Musikunterricht nutzen: Anders als in vielen anderen Unterrichtsfächern dienen Bücher nicht als Leitmedium bei der Unterrichtsgestaltung, sondern hauptsächlich als „Ideensteinbruch“ bei der Unterrichtsvorbereitung, als Lieferanten didaktischer Anregungen und anschaulicher Materialien, die je nach Bedarf aus dem Zusammenhang des Buchs herausgelöst und in einen neuen inhaltlich-methodischen Kontext eingebettet werden (Jünger, 2006, S. 214). Genau dabei wird in besonderem Maße die Fähigkeit relevant, Materialien zu beurteilen, deren Potenziale zu erschließen und ideenreich weiterzudenken.

Insgesamt ergibt sich damit folgende Konkretisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften:

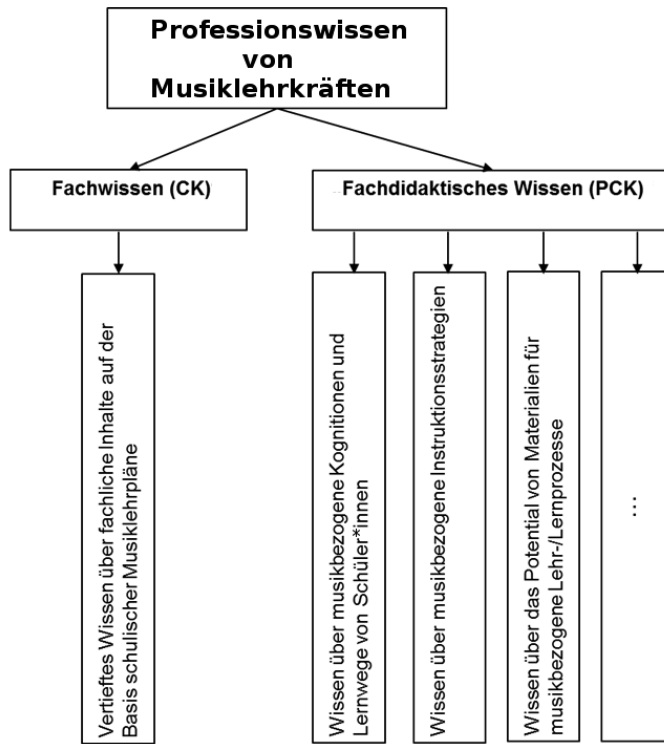


Abbildung 2: Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens in FALKO-M

Wir gehen davon aus, dass es über die drei im Projekt FALKO-M untersuchten Subfacetten fachdidaktischen Wissens hinaus noch weitere gibt, die für das Fach Musik (und unter Umständen nur für dieses Fach) Relevanz besitzen. So stellen sich einer Musiklehrkraft z. B. beim instrumentalen Klassenmusizieren organisatorische und disziplinäre Herausforderungen, wie sie Sprach- oder Mathematiklehrkräften wohl niemals begegnen. Die zur Bewältigung dieser fachspezifischen Klassenführungsaufgaben notwendige Wissensbasis verorten wir im Bereich des fachdidaktischen Wissens.³

³ Ähnliche Überlegungen werden derzeit im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Professionswissen von Sportlehrkräften angestellt (Begall & Meier, 2015).

4. Zusammenfassung & Ausblick

Die Einbindung in eine interdisziplinäre Forschergruppe mit geteiltem Know-how und koordiniertem Vorgehen machte für uns ein so zeit- und ressourcenintensives Unternehmen wie eine Testkonzeption zum professionellen Wissen von Musiklehrkräften überhaupt erst möglich. Inhaltliche wie organisatorische Vorgaben, die ein koordiniertes, auf Vergleichbarkeit ausgerichtetes Vorgehen erfordert, limitieren allerdings auch unsere Erkenntnismöglichkeiten: FALKO-M kann und will keineswegs den Anspruch erheben, *das* Professionswissen *der* Musiklehrkräfte umfassend abzubilden. Im Rahmen des Projekts wird ein Testinstrument entwickelt, das speziell zur Untersuchung interdisziplinärer Fragestellung geeignet sein soll. Wir sehen unsere Arbeit als einen ersten Versuch, Aspekte professionellen Wissens von Musiklehrkräften mit Hilfe eines Tests messbar zu machen, und erhoffen uns davon Impulse für eine vertiefte innerfachliche Diskussion der Thematik.

Lee Shulmans überfachliches Modell konnte als geeigneter Rahmen für die Konzeptualisierung eines Teilbereichs professioneller Kompetenzen von Lehrkräften bereits mehrfach empirisch bestätigt werden. Dass das auch für die Domäne Musik gilt, legen Ergebnisse unserer Validierungsstudie nahe (Puffer & Hofmann, i. Dr.). Dringend notwendig ist aus unserer Sicht eine breiter geführte und lösungsorientierte Diskussion der Frage, wie – zumindest für Teilbereiche des Musikunterrichts – „Unterrichtsqualität“ zu definieren sei. Wir teilen die Überzeugung, dass es relevante Teilaspekte von Musikunterricht gibt, die sich einer Operationalisierung und Messung entziehen. Nicht auszuschließen ist es jedoch, dass sich die Dispositionen, die Lehrkräfte befähigen, beispielsweise ästhetische Erfahrungen von Schüler_innen zu initiieren, zu fördern und zu begleiten, womöglich dann konzeptuell fassen und operationalisieren ließen (vgl. auch Hafen et al., 2011), wenn es verlässlichere, im Idealfall empirisch validierte theoretische Grundlagen gäbe – sowie konsensfähige Kriterien zur Beurteilung „didaktischer Angemessenheit“.

Literatur

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster: Waxmann.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehr- amtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula)*, Amtsblatt 2/2009. <https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2009/heftnummer:2/seite:34> [23.04.2016].
- Begall, M. & Meier, S. (2015). Fachbezogenes Professionswissen angehender Sportlehrkräfte. In 2. *Zukunftsforum Bildungsforschung – LEHRER/INNENBILDUNG IM FOKUS. Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung. Konferenzreader* (S. 23). Heidelberg: PH Heidelberg. https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/forschung/Gradakad/ZuFo-2015/ZuFo-2015_KonferenzreaderA4_gesamt_webansicht.pdf [30.05.2016].
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H. & Keßler, J.-U. (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Borowski, A., Neuhaus, B., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E. & Leutner, D. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (16), 341-349.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte: Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 36 (S. 111-123). Münster: Waxmann.
- Capaldo, S. J., Muscat, B. & Tindall-Ford, S. (2014). Examining pre-service generalist primary teachers' pedagogical content knowledge for teaching music in the K-6 classroom. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 21(1), 19-32.
- Colwell, R. & Richardson, C. P. (Hrsg.) (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Duling, E. B. (1992). *The development of pedagogical-content knowledge: Two case studies of exemplary general music teachers*. Ann Arbor: University Microfilms International (UMI).
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“: Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 61-79). Münster: Waxmann.
- Gembris, H. (2008). Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1 (S. 11-34). Augsburg: Wißner.

- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.) (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Gies, S. (2013). Ohr und Auge. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage) (S. 146-151). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gruber, H. & Lehmann, A. C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Ser. 5; Bd. 7 (S. 497-519). Göttingen: Hogrefe.
- Hafen, R., Hartogh, T., Kehrner, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In N. Logemann & K.-O. Bauer (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 187-220). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 77-93). Münster: Waxmann.
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach „der guten“ Musiklehrkraft. In M. D. Loritz, A. Becker & D. M. Eberhard (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder; Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (S. 95-103). Augsburg: Wißner.
- Holgersen, S.-E. & Burnard, P. (2013). Different types of knowledges forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 189-201). Farnham: Ashgate.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2013). Knowledge and professionalism in music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 51-72). Farnham: Ashgate.
- Jank, W. (Hrsg.) (2013). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 7 (S. 87-131). Laaber: Laaber.
- Jünger, H. (2006). Musikunterricht ohne Schulbuch?: Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 201-221). Essen: Die Blaue Eule.
- Jünger, H. (2014). Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit: Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Wissenschaftliche Musikpädagogik) (S. 65-80). Berlin: LIT-Verlag.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf> [23.04.2016].

- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47-68. <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf> [23.04.2016].
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S. & Hohenstein, F. (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. *Unterrichtswissenschaft* (42), 280-288.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- KMK (2015). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 09.10.2014, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [23.01.2016].
- Knigge, J. (2013). Vielfalt oder Chaos? „Musikalische Bildung“ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 147-157). Stuttgart: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf [30.05.2016].
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M. et al. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135-161). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3/4), 223-258.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder*. Kohlhammer Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Meyer, C. (2005). Ästhetische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 26-28). Kassel: Bosse.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr

- (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht*. Beiträge der Münchner Tagung 2008 (S. 134-152). München: Allitera.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (i. Dr.). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Schilcher & A. Lindl (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen (FALKO): Entwicklung von Messinstrumenten zum fachbezogenen Professionswissen von Lehrkräften in sechs Unterrichtsfächern und in Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2014). Entwicklung eines Leistungstests für fachdidaktisches Wissen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 257-267). Berlin: Springer Spektrum.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). „Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 176-191). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stephens, J. (2013). Artistic Knowledge in Practice. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 73-96). Farnham: Ashgate.
- Wallbaum, C. (2008). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit der Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1 (S. 93-110). Augsburg: Wißner.
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83-122). Hildesheim: Olms.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 17-31). Seattle: Hogrefe & Huber.

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

Universität Augsburg

Lehrstuhl für Musikpädagogik

Universitätsstr. 26

86159 Augsburg

gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de

bernhard.hofmann@phil.uni-augsburg.de

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews

Adaptation of planning in music learning situations in light of qualitative interviews

How do teachers handle unexpected situations in music lessons, and what do pupils notice about their teachers' planning? These questions were examined in qualitative interviews with teachers and pupils as part of a research project focusing on the adaptiveness of learning situations in the subject of music. This article outlines the main finding that teachers take into consideration learning goals, planning, their perception of the situation and the adaptation of planning. They constantly focus on their pupils' learning process; their planning takes place in the situation. Based on their many observations, teachers try to create lessons as optimally as possible to achieve their learning goals. Often students hardly notice this cyclical process. In the course of the interviews, it became clear that flexible planning is part of adaptive teaching.

1. Einleitung

„Wann immer sich Menschen darauf verlassen, dass ihre Planung funktioniert, werden sie ein ums andere Mal enttäuscht.“ (Mühlhausen, 2008, S. 11) Mit diesen Worten beginnt Ulf Mühlhausen sein Buch „Abenteuer Unterricht. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen“. In der Lehrerbildung, vor allem wohl in der zweiten Phase, wird häufig ein möglichst störungsfreier Ablauf von Stundenplanung und -durchführung als erstrebenswert dargestellt; Mühlhausen schreibt mit seinem Buch gegen dieses fragwürdige Ideal an. Im Zuge des musikpädagogischen Forschungsvorhabens, von dem in diesem Text die Rede ist, spiegelt sich in Interviews mit Musiklehrenden, dass Unterricht tatsächlich so wenig vorhersehbar verläuft, dass das Eingehen auf Überraschungen nicht außergewöhnlich erscheint, sondern andauernd und selbstverständlich während des Unterrichtens geschieht: von geringen Planungs-

anpassungen¹ bei kleinen Störungen bis zu grundlegenden Revisionen der Stundenplanung. Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie Musiklehrende diesen Aspekt ihres Handelns in musikpädagogischen Angeboten reflektieren, in denen Schüler_innen mit heterogenen musikalischen Vorerfahrungen gemeinsam lernen.²

2. Das Forschungsprojekt

Wir beziehen uns im Folgenden auf das Verbundvorhaben AdaptiMus, das von der Technischen Universität Dortmund und der Hochschule für Musik und Tanz Köln durchgeführt wurde.³ Im Kölner Teilprojekt wurde mit Hilfe qualitativer Interviews der Frage nachgegangen, welche Rolle die Idee der Adaptivität im Nachdenken von Lehrenden und Schüler_innen über Unterricht spielt. Adaptivität erscheint in der Pädagogik als schillernder Begriff, lässt sich aber in einer ersten Näherung im Sinne der Herstellung von ‚Passung‘ zwischen den Lernangeboten der Lehrenden und den Lernmöglichkeiten von Schüler_innen verstehen. In unserer Studie orientieren wir uns an den Konstrukten der adaptiven Planungs- und Handlungskompetenz nach Erwin Beck (et al., 2008) und Christian Brühwiler (2014; vgl. Abschnitt 3).

Im Laufe eines Schuljahres führten wir im Rahmen einer längsschnittlich angelegten Untersuchung von vier Lerngruppen Interviews mit Schüler_innen sowie mit Lehrenden zu drei unterschiedlichen schulischen Angeboten: zu ‚regulärem‘ Musikunterricht, einem klassenübergreifenden Ensembleangebot und zu zwei Musikklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6.⁴ Nach einem ausführlichen Gespräch zur Rekonstruktion der jeweiligen Individualkonzepte (vgl. Niessen, 2006) wurden die Lehrenden vor und nach drei über das Schuljahr verteilten

-
- 1 Wichtige Hinweise zu diesem Begriff verdanken wir dem qualitativen Methodenkolloquium an der HfMT Köln.
 - 2 Die Schüler_innen, die die Lehrenden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 unterrichteten, hatten teilweise das musikpädagogische Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ durchlaufen und teilweise nicht. Informationen zu JeKi und dem Nachfolgeprogramm JeKits finden sich hier: <https://www.jekits.de/>.
 - 3 Das Akronym steht für „Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles“, s. a. den Beitrag von Ulrike Kranefeld und Kerstin Heberle im vorliegenden Band. Weitere Informationen zu dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Vorhaben finden sich unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/musikalische-bildungsverlaufe/verbundprojekt-adaptimus/> [17.10.2015].
 - 4 Ein wichtiges Auswahlkriterium stellte dar, dass diese Angebote möglichst adaptiv angelegt sein sollten – soweit das ‚von außen‘ erkennbar war. Eine detaillierte Darstellung des Sampling-Prozesses und des Umgangs mit der auffallend hohen Zahl an Interviews findet sich in Göllner & Niessen (2016).

Schulstunden befragt. Zudem interviewten wir pro Klasse jeweils 6 Schüler_innen einzeln im Anschluss an dieselben Stunden. Insgesamt liegen somit 106 qualitative Interviews mit 25 Forschungsteilnehmer_innen vor, die wir mit den Methoden der Grounded-Theory-Methodologie nach Corbin & Strauss (2008) auswerteten.⁵ Wegen der Fokussierung auf adaptives Lehrerhandeln dienten für den Auswertungsschwerpunkt, der im vorliegenden Beitrag dargestellt wird, als Datengrundlage schwerpunktmäßig die Interviews mit den Musiklehrenden aller drei Angebote; nur ein kleiner Exkurs beleuchtet im Folgenden die Schüleräußerungen, insoweit sie helfen können, einige der in Frage stehenden Facetten weiter zu erhellen.

3. Adaptives Handeln von Lehrenden

Bezieht man den Begriff Adaptivität auf pädagogische Kontexte im Allgemeinen, ist damit in einem weiten Verständnis gemeint, dass eine pädagogische Intervention – zum Beispiel Unterricht – an die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden angepasst wird (Wember, 2001, S. 161). Man könnte nun einwenden, dass jeder Unterricht adaptiv sein sollte, wenn er auch nur basalen Qualitätsmaßstäben genügen will. Es stellt aber die Leistung einer begrifflichen Fokussierung dar, dass sie bestimmte Facetten eines Phänomens beleuchtet und in besonderer Weise hervortreten lässt; so auch hier: Im didaktischen Nachdenken schärft der Begriff Adaptivität den Blick auf eine bestimmte Intention pädagogischen Handelns, und in empirischen Studien kann er helfen, Aufschluss darüber zu erhalten, wie es mit diesem durchaus wünschenswerten Merkmal in den jeweils untersuchten pädagogischen Settings bestellt ist. Die Verwendung des Begriffs Adaptivität lenkt die Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Aspekt von Unterrichtsqualität: Wie gut gelingt es, Unterricht an die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen?

In der Schweizer Studie zur Adaptivität, die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu diesem Thema einen zentralen Bezugspunkt darstellt, wird unterschieden zwischen adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz: Die Planungskompetenz bezieht sich auf die Vorbereitung des Unterrichts (Bischoff et al., 2005, S. 383); ihr wird eine handlungssteuernde Funktion zugeschrieben (Beck et al., 2007, S. 201; vgl. Beck et al., 2008; Rogalla & Vogt, 2008). Dabei spielt die „Passung zwischen Lernumgebung und diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler“ eine wichtige Rolle und zwar „im umfassenden Sinne: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Materialien, Sozialform und Lernzeit“ betreffend (Klieme & Warwas, 2011, S. 810). Die zweite wichtige Säule adaptiven Lehrerhandelns stellt die Handlungskompetenz dar, die sich auf das Han-

5 Es gab im Projekt insgesamt drei Auswertungsschwerpunkte; die beiden anderen sind dargestellt in Göllner & Niessen (2015) und Göllner & Niessen (2016).

deln in der Unterrichtssituation bezieht und sich stützt auf „... das im Unterricht verwendete gezielt lern- und verstehensbezogene Wissen zur situationsbezogenen Anpassung des Unterrichts an die aktuellen Lerngegebenheiten“ (Beck et al., 2007, S. 201; vgl. Beck et al., 2008; Rogalla & Vogt, 2008). Wie komplex diese Kompetenz ist, spiegelt sich in folgender Bestimmung (die hier so ausführlich wiedergegeben ist, weil wir uns genau auf diese Kompetenz im vorliegenden Text beziehen – wobei sich unser Begriff der Planung von dem unterscheidet, der in der folgenden Definition verwendet wird⁶):

„Mit adaptiver Handlungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, wie Lehrpersonen unterschiedliche Informationen und situative Veränderungen während der interaktiven Phase des Unterrichts erfassen, in ihre Handlungsentscheide einbeziehen und den Unterricht an die aktuellen Lerngegebenheiten mit dem Ziel anpassen, die bestmögliche Unterstützung der individuellen Lernprozesse zu gewährleisten (Beck et al., 2008). (...) Die kognitiven Anforderungen an die Lehrpersonen sind im unterrichtlichen Handeln andersartig als bei der Unterrichtsplanung, wo grundsätzlich mehr Zeit für Reflexion bleibt und die Denkprozesse entsprechend gemächlicher ablaufen können. Der in der Unterrichtssituation vorherrschende Handlungsdruck verlangt unmittelbare Reaktionen auf das Schülerverhalten und lässt der Lehrperson kaum Zeit für reflexives Denken.“ (Brühwiler, 2014, S. 88-89)

Genau dieses reflexive Moment konnte im Forschungsvorhaben mit Hilfe der vor und nach der Stunde geführten Interviews zumindest partiell eingefangen werden: Weil die Lehrenden vorab von ihrer Planung berichteten, bezogen sie sich im Anschluss ausdrücklich auf eventuelle Planungsanpassungen – auch wenn diese im Unterrichtsablauf u. U. als solche gar nicht erkennbar waren.⁷ Es lassen sich aber im Folgenden nicht zu den Situationen selbst Aussagen treffen, sondern nur zur Reflexion der Lehrenden über ihr Erleben dieser Situationen.⁸

6 Planung, wie wir den Begriff im Folgenden verstehen, kann auch in der Unterrichtssituation erfolgen und zeitlich sehr eng mit dem Handeln verknüpft sein (s. Absätze 3 und 4.2).

7 Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Aspekte einer solchen Form von „reflection in action“ verbalisiert werden (können): „Every competent practitioner can recognize phenomena ... for which he cannot give a reasonably accurate or complete description. In his day-to-day practice he makes unnumerable judgements of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures.“ (Schön, 1983, S. 49-50). Dieser Umstand darf in einer Interviewstudie nicht ignoriert werden. Sicherlich sind auch in den von uns geführten Interviews Aspekte ungenannt geblieben, die de facto eine Rolle gespielt haben. Bewusst wurde deshalb der gesamte umfangreiche Datenkorpus des Projekts im Hinblick auf diese Frage analysiert, um möglichst vielfältige Facetten der „reflection in action“ einbeziehen zu können.

8 Hier erscheint uns eine Bemerkung zur Interviewsituation wichtig: Befragt man Lehrende zu ihrem soeben erteilten Unterricht, besteht die Gefahr, dass diese die Situation als ‚Fachleitergespräch‘ interpretieren und in eine Art Rechtfertigungszwang gera-

4. Forschungsergebnisse

Bei der Identifizierung des Gesuchten in den Interviews dienten als Marker die von den Lehrenden berichteten ‚Planungsanpassungen‘. Damit sind Äußerungen über Situationen gemeint, in denen die Lehrenden ihre ursprünglichen Planungen modifizierten. Insgesamt zeigt sich, dass im Rückblick der Lehrenden auf diese Situationen eine ganze Reihe von Aspekten eine Rolle spielen, die sich teilweise in eine zeitliche Reihenfolge bringen lassen, teilweise aber auch als simultan auftretend und ineinander verschränkt beschrieben werden. Als tragfähige Schlüsselkategorie hat sich dabei der Begriff der ‚Vernetzung‘ erwiesen: Man kann sich die Aspekte wie bewegliche Knotenpunkte in einem dichten Netz von Beziehungen vorstellen. Im Folgenden möchten wir sie allerdings einzeln beleuchten und – soweit möglich – in einem zeitlichen Ablauf darstellen, wie er in einer eng umrissenen Unterrichtssituation erfolgen könnte. Innerhalb des Lehrerhandelns lassen sich auf Basis der Interviews zwei sich permanent verändernde, aber eng miteinander in Beziehung stehende Stränge unterscheiden: (A) die zielorientierte, lang- oder kurzfristige ‚Planung‘ (4.1 und 4.2) sowie (B) die gleichzeitige Beobachtung des Geschehens im Klassenraum mit bestimmten Aufmerksamkeitsrichtungen (4.3). Von Zeit zu Zeit nehmen die Lehrenden dabei Phänomene wahr (4.4), die sie zu einer Planungsanpassung veranlassen (4.5) – oder auch zu einer Veränderung der Aufmerksamkeitsrichtung. Anschließend beginnt der beschriebene Prozess erneut. Auf diese Weise streben die Lehrenden an, die jeweilige Situation im Hinblick auf bestimmte Ziele für die Beteiligten möglichst optimal zu gestalten.⁹

ten. Wir haben verschiedene Strategien angewendet, um diese Situation zu ‚entschärfen‘: Die Interviewenden waren nicht in der Unterrichtssituation anwesend, so dass die Lehrenden sich nicht gedrängt fühlen mussten, ihr Handeln zu rechtfertigen. In den Gesprächen wurde außerdem sehr deutlich an den Expertenstatus der Interviewpartner_innen appelliert, was durch die Alterskonstellation von (jungem) Interviewer und (älteren) Befragten an Plausibilität gewann. Insgesamt waren die Interviews von großer Offenheit gekennzeichnet, die sich z. B. an der Bereitschaft der Befragten erkennen lässt, auch eigene Schwierigkeiten deutlich zu verbalisieren.

- 9 Im Laufe des Forschungsprozesses stellte sich heraus, dass die Vorstellung von Lehrerhandeln, die diesem Beitrag zugrunde liegt, große Ähnlichkeiten aufweist zu dem Modell, das Seidel als „prozessorientiertes kognitives Modell“ zum Lehrerhandeln vorstellt (Seidel, 2011, S. 609). Sämtliche der dort aufgeführten Komponenten spielen im Folgenden eine Rolle, also „Zielsetzung“, „Orientierung“, „Evaluation“, „Ausführung“ und im Zentrum, verbunden mit allen anderen Komponenten, die „Regulation“ (Seidel, 2011, S. 609). Da das Modell aber ursprünglich von Bolhuis zur Darstellung der Komponenten des lebenslangen Lernens entwickelt worden war (Bolhuis, 2003, S. 336), müssten vor einem direkten Bezug die theoretischen Grundlagen der verschiedenen Ansätze ausführlich diskutiert werden.

4.1 Orientierung an Zielen

In den Interviews nennen die Lehrenden Ziele ihres Unterrichtens, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Es geht im Folgenden nicht um eine Unterscheidung dieser Ebenen, nicht um Zielklassifikationen und auch nicht um die konkret genannten Ziele, sondern um die Faktoren, von denen die Lehrenden ihre Ziele rückblickend beeinflusst sehen. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht jeweils isoliert wirken, sondern dass die Ziele stets von mehreren Faktoren mehr oder weniger stark beeinflusst werden:

- Einige Ziele hängen mit der *Unterrichtsform* zusammen: Während im Unterrichtsangebot ‚Musikunterricht‘ das musikbezogene Lernen der Schüler_innen im Mittelpunkt steht, ist es der Lehrerin des musikalischen Ensembleangebots vor allem wichtig, dass die Schüler_innen in diesem Rahmen ihre „Kreativität“ (ML B, lang)¹⁰ entfalten können.¹¹
- Nicht ganz trennscharf von diesem ersten Punkt sind *individuelle Schwerpunktsetzungen* der Lehrenden auszumachen, die hier nicht im Einzelnen skizziert werden können und die sich teilweise auch im Zuschnitt des Unterrichtsangebots widerspiegeln: Exemplarisch sei erwähnt, dass die Lehrenden des Musikklassenangebots besonderen Wert darauf legen, dass die Schüler_innen „Erfolgserlebnisse“ (ML S, lang) beim gemeinsamen Musizieren sammeln.
- Darüber hinaus lassen sich aufgrund der längsschnittlichen Anlage der Studie Verschiebungen der Ziele für die jeweilige Unterrichtssituation *im Laufe des Schuljahres* konstatieren: Während es der Lehrerin des Ensembleangebotes vor allem in den ersten Unterrichtsstunden darum geht, dass die Schüler_innen „sich trauen“ (ML B, nach 2) mit ihrer Stimme zu experimentieren, verschiebt sich in der Musikklasse der Fokus im Laufe der Zeit immer stärker auf ein zuverlässiges „Einüben“ (ML S, lang) der Musikstücke, die beim Jahresabschlusskonzert aufgeführt werden sollen.
- Darüber hinaus sprechen die Lehrenden auch in Bezug auf den *Ablauf einer Unterrichtsstunde* von unterschiedlichen Zielen. Am deutlichsten wird das vielleicht im Musikunterrichtsangebot, wo die Lehrerin immer wieder davon berichtet, dass sie ihre Ziele je nach Situation verändert: Geht es ihr im einen

10 „A“ steht für die Lehrerin des Musikunterrichts, „B“ für die des Ensembleangebotes und „F“ sowie „S“ für die Instrumental- (= IP) bzw. Musiklehrenden (= ML) des Jahrgangs 5 und 6 der Musikklasse. Im folgenden bezeichnet „lang“ ausführliche Interviews, die vor Beginn des Schuljahres geführt wurden, der Zusatz „vor“ Interviews zur Stundenplanung und „nach“ unmittelbar im Anschluss an die Stunde geführte Interviews. Der Zahl am Ende der Angabe lässt sich der Zeitpunkt der Datenerhebung entnehmen: „2“ bezeichnet Interviews in der Mitte des Schuljahres; Interviews, die mit der Zahl „3“ gekennzeichnet sind, wurden am Ende des Schuljahres geführt.

11 Natürlich hat auch die Entfaltung von Kreativität mit Lernen zu tun; dennoch sind die Zielsetzungen nicht identisch oder einfach austauschbar.

Moment darum, die Aufmerksamkeit der Schüler_innen zu bündeln und neue Unterrichtsinhalte zu erarbeiten, strebt sie im nächsten an, dass die Schüler_innen sich kurz entspannen oder gemeinsam etwas singen, um für den nächsten Lernschritt wieder aufnahmefähig zu werden: *„Aber einige gähnten, dann ... hab ich das eingeschoben.“* (ML A, nach 1).

4.2 Planungen

Dicht an den Zielen der Lehrenden orientiert sich die Planung des Unterrichts, die in ihren Beschreibungen unterschiedlich konkret und unterschiedlich detailliert ausfallen kann. Auf Grundlage des Interviewmaterials scheint es uns angemessen, unter ‚Planung‘ nicht nur die lange vorher erfolgte, ‚abgeschlossene‘ Stundenvorbereitung zu verstehen. Eher im Plural auftretend finden Planungen zu verschiedenen Zeitpunkten statt, überlagern und durchdringen einander: Teilweise werden sie in Form einer langfristigen Unterrichtsplanung vor Beginn der jeweiligen Stunde durchgeführt. Diesen Teil der Planungen konnten wir im Forschungsprojekt zum Teil mittels der vorab geführten Interviews erheben. Teilweise erfolgen die Planungen aber auch erst im Verlauf der Stunde – einige dieser situativen Planungen reflektierten die Lehrenden in den anschließenden Interviews: *„Ich hab mich da ... in dem Moment gegen entschieden, weil ich ein bisschen hören wollte: Was können sie? Was machen sie sonst noch?“* (ML B, nach 2) In einem umfassenden Sinne verstehen wir unter Planung also im Folgenden die kurz- oder langfristige Entscheidung über die nächsten Handlungsschritte.¹²

In den Interviews zeigt sich zudem, dass die langfristigen Planungen unterschiedlich stark festgelegt sind. Teilweise haben die Lehrenden bereits verschiedene Alternativen vorgesehen oder sich zusätzliche Lernwege ausgedacht – insbesondere zu Beginn des Schuljahres, wenn die Lehrenden mit der Lerngruppe noch wenig vertraut sind: *„Wir haben uns erstmal offen gelassen, wie weit wir kommen. (...) Das hatten wir noch so als Alternative im Hinterkopf, aber es war gut, dass wir es nicht gemacht haben.“* (ML F, nach 1).

¹² Damit folgen wir nicht der Bestimmung von Brühwiler, der Planung vom Handeln in der Situation deutlich unterscheidet (Brühwiler, 2014, S. 29; vgl. das Fazit dieses Beitrags).

4.3 Aufmerksamkeitsrichtungen

Die Lehrenden beschreiben in den Interviews mehrere Hinsichten auf verschiedenen Ebenen, denen sie im Verlauf des Unterrichts ihre Aufmerksamkeit¹³ widmen. Ständig beobachten sie die Lernmöglichkeiten der Schüler_innen – selbst in den vergleichsweise ‚freien‘ musikbezogenen Unterrichtsangeboten, die im Forschungsprojekt in den Blick genommen wurden. Offenbar liegt auf den Lernmöglichkeiten ein klarer Fokus, wobei der Lernbegriff hier sehr weit zu verstehen ist, wie es sich bei der Beschreibung der Ziele der verschiedenen Unterrichtsformate im Verlauf eines Schuljahres bereits andeutete. Darüber hinaus gibt es einige weitere Aufmerksamkeitsrichtungen, von denen aber die meisten eng auf das Lernen bezogen sind: Wenn die Lehrenden darauf achten, ob der Unterrichtsfluss gewährleistet ist, ist damit die Hoffnung auf ein möglichst störungsfreies Lernen verbunden: *„In dem Moment, wo ich schnell weitermache, bleibt die Aufmerksamkeit da, weil: Keiner langweilt sich.“* (ML S, nach 1). Eine ähnliche Intention ist gegeben, wenn die Lehrenden die Konzentration der Schüler_innen beobachten: *„Was für mich immer so die größte Unsicherheitskomponente ist: Wie konzentriert oder unkonzentriert sind die Schüler? Gerade auch am Montagmorgen.“* (ML S, nach 1). Der jeweiligen Unterrichtsform geschuldet ist z. B. der Fokus der Interviewpartner_innen auf der Ermöglichung von Freiräumen für Kreativität im Unterricht sowie auf dem Erzielen eines möglichst gelingenden Ergebnisses im Musizierprozess. Dabei nehmen die Lehrenden in Bezug auf die Lerngruppe unterschiedliche Konstellationen in den Blick: Sie richten ihre Aufmerksamkeit – in Abhängigkeit u. a. von ihren jeweiligen Zielen, aber auch von der konkreten Situation – auf einzelne Schüler_innen (*„Ok, Sina muss ich noch deutlicher die Einsätze geben.“* ML S, lang), auf kleinere Gruppen (*„Bei der Gesangserarbeitung habe ich mich gleich zwischen die beiden gestellt und dann waren die direkt bei mir oder ich war bei denen und das ging dann auch.“* ML S, nach 1) oder auch auf die ganze Lerngruppe bzw. die ‚Stimmung‘ in der Klasse (*„Dann war es auch unruhig, dann hab ich gesungen, was ich eigentlich nicht vorhatte.“* ML A, nach 1).

Erneut erweist sich eine starke Vernetzung zwischen den Zielen der Lehrenden, ihrer Planung und ihrer Beobachtung der Unterrichtssituation. So zielt zum Beispiel die Beobachtung der Konzentration darauf ab zu erspüren, ob die Schüler_innen in der jeweiligen Situation (noch) aufnahmefähig sind (*„Wenn die Unruhe zu groß ist, ist der Verlust an Kenntnissen zu groß.“* ML A, nach 1). Man könnte die Aufmerksamkeit der Lehrenden für diese Aspekte als Diagnose bezeichnen. Wir haben uns im vorliegenden Text aber dagegen entschieden, weil mit diesem Begriff in pädagogischen Texten häufig sehr spezielle Phänomene

13 Was wir hier mit „Aufmerksamkeit“ meinen, entspricht dem Begriff der Evaluation in dem Verständnis, wie es Seidel in Anlehnung an Bolhuis (2003) entfaltet: „... die Bewertung von Lernaktivitäten in Bezug auf das Erreichen von Zielsetzungen“ (Seidel, 2011, S. 608; vgl. Fußnote 9).

gemeint sind, etwa die (datengestützte) Erhebung des Lernstandes (vgl. Schrader, 2011) oder die Erfassung des „Möglichkeitsraums“ einzelner Schüler_innen (vgl. Greuel, 2007). Mit Aufmerksamkeitsrichtungen ist hier eher das Erfassen dessen gemeint, was die Schüler_innen in Bezug auf einen möglichst optimalen Lernprozess gerade benötigen; in den Worten von Lyn Corno: „In teaching adaptively, teachers respond to learners as they work. Teachers read student signals to diagnose needs on the fly and tap previous experience with similar learners to respond productively.“ (Corno, 2008, S. 161). Die Lehrenden schildern tatsächlich, wie sie „on the fly“ einschätzen, welche Lernmöglichkeiten den Schüler_innen gerade offenstehen und richten ihr Handeln auf die Optimierung dieser Möglichkeiten aus.

4.4 ‚Reaktionsauslöser‘

Die Lehrenden berichten gelegentlich von Phänomenen, die sie zu einer Anpassung ihrer ursprünglichen – kurz- oder langfristig vorgenommenen – Planungen bewegen. Inhaltlich können diese von uns als ‚Reaktionsauslöser‘ bezeichneten Phänomene sehr unterschiedlich aussehen. Im vorliegenden Projekt wurden u. a. folgende gefunden:

- Besondere situative Bedingungen, die durch unvorhersehbare oder vorab nicht bedachte äußere Umstände verursacht werden: z. B. Besonderheiten der Räumlichkeiten, Versagen von technischen Geräten, der erste Schnee des Jahres, von den Schüler_innen vergessene Unterrichtsmaterialien, Unvollständigkeit der Lerngruppe, Erfordernisse im zeitlichen Verlauf des Schuljahres.
- Besonderheiten, die von den Schüler_innen ausgehen: z. B. Müdigkeit, Unruhe und Unterrichtsstörungen. Solche Umstände müssen nicht als defizitär wahrgenommen, sondern können auch als Chance gesehen werden: Eine Musiklehrerin etwa schob spontan einen kleinen Tanz im Sitzen ein, weil sie bemerkte, wie sehr die Schüler_innen von der Musik zum Bewegen „animiert“ wurden (ML A, nach 1).
- Aspekte, die sich situativ erst im Lernprozess ergeben: z. B. das Aufkommen von Themen im Unterrichtsgespräch, die das Interesse der Schüler_innen weckten: *„Es hat sich ergeben, dass noch eine zweite, eine dritte Sache thematisiert wurde“* (ML B, nach 1).

4.5 Planungsanpassung

In der Interviewanalyse wurde deutlich, dass sich die Lehrenden keineswegs immer ‚genötigt‘ sahen, ihre Planung umzuwerfen, sondern dass sie manchmal eher fruchtbare Momente bemerkten. Sie berichten auch von Gelegenheiten, bei denen sie das ästhetische Potential der Situation nutzen konnten, indem sie

z. B. den ersten Schnee des Jahres nicht als Störung auffassten, sondern als Anlass für eine kreative Gestaltungsaufgabe. Dabei, so ist ihnen bewusst, müssen sie stets abwägen, was sie tun, um den jeweils gewünschten Effekt zu erzielen. Auch wenn sie Maßnahmen als aussichtsreich einschätzen, wissen die Lehrenden, dass es keine ‚Patentrezepte‘ gibt: *„Also, ganz unterschiedlich und situativ: Mal ist das schnellere Tempo beim hebräischen Tanz besser; mal ist es besser, das jetzt nochmal langsam zu spielen. Die Schüler wollen es aber gern schnell spielen. Manchmal klappt es auch besser, wenn man etwas schnell spielt. Und insofern: Es ist jedes Mal immer anders!“* (ML S, lang).

Wenn Lehrende „improvisieren“, wie es eine Lehrerin formuliert (IL F, nach 1) handelt es sich ganz offensichtlich um einen zirkulären Prozess: Die Lehrenden beobachten auch nach einer Planungsanpassung weiter das Unterrichtsgeschehen und nehmen ggf. erneut eine Planungsanpassung vor – oder sie verfolgen den einmal eingeschlagenen Weg weiter, wenn sie auf diese Weise ihre Ziele zu erreichen hoffen.

4.6 Perspektiven der Schüler_innen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde bereits die Frage berührt, ob die Planungsanpassungen, die in den Schilderungen der Lehrenden mitunter fast sprunghaft wirken, von den Schüler_innen überhaupt wahrgenommen werden (können). Die Schüler_innen¹⁴ vermuten Planungsanpassungen auf Nachfrage zwar, sind sich bezüglich deren Ausmaßes allerdings nicht ganz sicher. Offenbar ist aus Schüler_innenperspektive schwer zu erkennen, wann Lehrende von ihrer ursprünglichen Planung abweichen – insbesondere, wenn diese sich dabei nichts „anmerken“ lassen (Sarah, 1) oder bereits Handlungsalternativen ersonnen haben (Aslan, 1). Einige Schüler_innen äußern auch die Überzeugung, dass die Lehrenden nicht alle Elemente des Unterrichts geplant hätten: Florian meint, die Lehrenden hätten „oft improvisiert“ (Florian, 3). Birte nimmt an, dass es verschiedene Ebenen von Planung gibt: Während der grobe Ablauf ihr sehr wohl geplant erscheint, vermutet sie, dass die genaue Ausführung spontan „ausgedacht“ (Birte, 1) erfolgt. Planungsanpassungen bemerken die Schüler_innen nur in den Momenten, in denen etwas in ihren Augen nicht reibungslos verläuft.

Häufiger finden sich Hinweise auf Planungsanpassungen in den Gesprächen mit den Schüler_innen der Musikklassse, wofür zwei Gründe verantwortlich sein könnten: Zum einem wirkt der Unterrichtsablauf dort stark ritualisiert, so dass Abweichungen deutlicher auffallen. Zum anderen wird dort hauptsächlich Musik

14 Die Schülernamen sind im Folgenden sämtlich pseudonymisiert. Die neu vergebenen Namen beginnen passend zu den Lehrernamen mit den Buchstaben „A“, „B“ und „F“ bzw. „S“: Samantha z. B. ist ebenso wie Sandra eine Schülerin der Musikklassse 6, in der „Musiklehrer S“ unterrichtet.

gemacht, so dass für die Schüler_innen klarer erkennbar ist, wenn Lehrererwartungen enttäuscht werden, z. B. wenn auf ein Stück deutlich mehr Probenzeit verwendet werden muss als gewöhnlich. Die Schüler_innen vermuten zumindest, dass auch ein hörbares „Verspielen“ (Felix, 1) eine Planungsanpassung erfordert. Frieda erkennt darüber hinaus, dass die Bewältigung unvorhergesehener Situationen für die Lehrenden nicht immer einfach ist: *„Der Junge mit [Blasinstrument 2], der ... kannte den einen Ton nicht und dann musste der da halt Pause machen. Das war eben schwierig, das dann so zu machen, dass der auch mitspielen kann.“* (Frieda, 2).

Alle Schüler_innen berichten davon, dass Lehrende dann reagierten, wenn es in der Klasse „laut“ war, wenn einzelne Schüler_innen „stör[t]en“ (Sven, 2) oder wenn der CD-Player nicht funktionierte. Insgesamt deutet das Antwortverhalten aber darauf hin, dass die Frage nach der Geplantheit des Unterrichts den Schüler_innen wenig relevant erscheint. Sie empfinden das Eingehen der Lehrenden auf Störungen im reibungslosen Unterrichtsfluss offensichtlich als Normalfall.

5. Diskussion

Aus der breit gefächerten Forschung zum Lehrerberuf (vgl. u. a. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011) greifen wir hier zwei Ergebnisse zur Adaptivitätsforschung von Brühwiler (2014) heraus, weil wir eines deutlich unterstreichen und die Angemessenheit des anderen nach der Auswertung unserer Daten bezweifeln:

- Im Kontext der Bestimmung des theoretischen Konstrukts der Adaptivität referiert Brühwiler in Anlehnung an Schrader 1989 drei Möglichkeiten der Anpassung des Handelns in der Unterrichtssituation an die Lernmöglichkeiten der Schüler_innen: „(1) die Anpassung des Unterrichtstempos (Pacing), (2) die Differenzierung der Unterrichtsschwierigkeit und (3) die Individualisierung des unterrichtlichen Verhaltens gegenüber verschiedenen Schülerinnen und Schülern bzw. Schülergruppen.“ (Brühwiler, 2014, S. 69). Alle drei Anpassungsmöglichkeiten spiegeln sich in den von uns ausgewerteten Daten wider – aber auch noch weitere, wie Abbruch des einmal eingeschlagenen Weges, Aufgreifen eines im Gespräch aufkommenden Themas, eines momentanen Bedürfnisses nach Bewegung etc. Brühwiler weist aber auch darauf hin, dass Lehrende, die über adaptive Kompetenzen verfügen, kein „rigides stereotypes Verhalten“ zeigen: „Das Antizipieren von Veränderungen, aber auch das Zulassen von durch die Schüler_innen selbstbestimmten, autonomen Reaktionsweisen gehören mit zu adaptiven Lehrpersonen.“ (Brühwiler, 2014, S. 78). Die von uns referierten Forschungsergebnisse unterstützen diese These: Gerade in der engen Verflechtung der jeweiligen Reaktion mit den Zielen und der besonderen Situation im Klassenraum erweist sich, dass adaptive Handlungskompetenz situationsangemessen, flexibel und hochkomplex zu sein scheint

– und sicherlich weit mehr als die oben genannten drei Varianten beinhaltet. Zusätzlich sind Planungsanpassungen hochanspruchsvoll, weil die Lehrenden ja nur vermuten können, wie es im Anschluss weitergeht und ob ihr Handeln rückblickend den gewünschten Erfolg erzielt haben wird.

- Brühwiler kommt in seiner Studie über Adaptivität u. a. zu dem Ergebnis, „dass sich Planungs- und Handlungskompetenz bis zu einem gewissen Grad gegenseitig kompensieren lassen“ (Brühwiler, 2014, S. 215), dass also eine gute Vorbereitung hilft, das Lehrerhandeln an die jeweilige Situation anzupassen, oder umgekehrt: dass ein geschicktes Agieren in der Situation eine nicht sehr umfassende Vorbereitung ‚überspielen‘ kann. Die im Forschungsprojekt erzielten Ergebnisse stellen die dieser Vorstellung zugrundeliegende u. E. ‚künstliche‘ Trennung von Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln in Frage: In den Lehrendeninterviews wurde deutlich, dass wichtige Planungsprozesse erst knapp vor bzw. in der Situation erfolgen und dann sinnvollerweise kaum von einer losgelösten Planung gesprochen werden kann. Wir haben in dem vorliegenden Text an der begrifflichen Trennung dennoch festgehalten, um in analytischer Hinsicht die Entscheidung über den nächsten Handlungsschritt von den tatsächlich vorgenommenen Handlungen zu trennen. Dem zutreffenden Hinweis von Brühwiler auf den unzweifelhaft vorhandenen Handlungsdruck in der Situation zum Trotz erscheint aber schließlich die Vorstellung angemessener, dass in der Unterrichtspraxis im Sinne der „reflection in action“ nach Donald Schön (1983) Planung und Handlung einander permanent durchdringen.

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich als zentrales Ergebnis festhalten, dass die befragten Lehrenden in ihrem Unterrichten in jeder Situation ein dichtes Netz von Beziehungen berücksichtigen, das sich zwischen den Unterrichtszielen, der vorab vorgenommenen Stundenplanung, den Wahrnehmungen in der Situation und der eigentlichen Planungsanpassung aufspannt. Außerdem wurde die Bedeutsamkeit der Ziele deutlich und der klare Fokus auf das Lernen der Schüler_innen (s. Abschnitte 4.1-4.5). Dabei sei allerdings noch einmal hervorgehoben, dass der Gegenstand unserer Untersuchung nicht die Unterrichtssituationen selbst sind, sondern deren Reflexion durch die Lehrenden, die notwendig von nachträglichen Deutungen und Sinngebungen geprägt ist. Das spezifisch Musikpädagogische unserer Untersuchung schlägt sich deutlich in den Zielen nieder, die die Lehrenden in ihrem Unterricht verfolgen. Zudem scheint auch die Frage, ob die Schüler_innen in der Lage sind, Planungsanpassungen zu erkennen, besonders in den Musikklassen fachspezifische Besonderheiten aufzuweisen (s. Abschnitte 4.1-4.6). Schließlich scheinen ‚Störungen‘ des geplanten Ablaufs im Musikunterricht immer wieder einmal Anlass für kreative Momente zu bieten.

Ein interessanter Ausblick besteht für uns darin, an die Vorstellung von einer „Kontingenz“ des Unterrichtsgeschehens anzuknüpfen (u. a. Proske, 2013): Mit Hilfe der hier vorgelegten Ergebnisse könnte genauer erschlossen werden, wie Lehrende Kontingenz dadurch zu kontrollieren versuchen, dass sie die aktuellen Bedürfnisse und die Verfassung der Schüler_innen beachten und – diese sowie die oben genannten vielfältigen Beziehungen berücksichtigend – permanente Planungsanpassungen vornehmen. Auf diese Weise bewahren sie trotz der Unvorhersehbarkeit „der kommunikativen Ordnung des Unterrichts“ (Proske, 2013, S. 148) eine gewisse Souveränität in ihrem Handeln. Mit Hilfe permanenter Planungsanpassungen gelingt es ihnen, den Unterrichtsfluss nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern ihn in ihrem Sinne zu beeinflussen – wenn auch nicht zu bestimmen.

Abschließend stellt sich u. E. die Frage, ob in dem hier fokussierten Forschungsgegenstand nicht auch didaktisches Potential steckt: In den Schüler_inneninterviews spiegelt sich der Umstand, dass die untersuchten Planungsanpassungen für die Schüler_innen häufig nicht erkennbar sind und in der Regel nicht thematisiert werden. Wäre es nicht lohnend, gelegentlich mit Schüler_innen zu verhandeln, welche nächsten Schritte im Unterrichtsverlauf sinnvoll, erwünscht und am Ende lernförderlich wären?¹⁵ Eine pauschale Antwort auf diese Frage kann es nicht geben. Einem Gedanken der Adaptivitätsforschung folgend (Beck et al., 2008, S. 175) darf aber sehr wohl gefragt werden, ob die Steuerung, die in den von uns befragten Lerngruppen weitgehend von den Lehrpersonen ausging, nicht auch – zumindest zeitweise oder partiell, vielleicht auch zunehmend – den Schüler_innen überlassen werden könnte.¹⁶

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 197-210). Münster: Waxmann.

15 Hier wäre zu erinnern an die alten, aber noch immer kaum eingelösten Forderungen von Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel (1982 und 1983), die in Anknüpfung an Wolfgang Schulz (1981) eine Beteiligung der Schüler_innen an den Planungsentscheidungen der Lehrenden forderten – was u. E. auch in Bezug auf kurzfristige Planungsänderungen eine Chance darstellen könnte.

16 Das Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten für Schüler_innen konnte als Facette eines Öffnungsprozesses im Musikklassenunterricht ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojekts beobachtet werden (s. dazu ausführlich Göllner & Niessen, 2015).

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung* (2), 382-397. http://www.bzl-online.ch/archiv-download/artikel/BZL_2005_3_382-397.pdf [27.03.2014].
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* (13), 327-347.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Auflage). Los Angeles: Sage.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist* (3), 161-173.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-30. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5b%5d=124&path%5b%5d=273> [18.02.2016].
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* (70), 48-57.
- Greuel, T. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In T. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 25-56). Kassel: Bosse.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* (6), 805-818.
- Mühlhausen, U. (2008). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In T. Bohl, B. Koch-Priewe, U. Hanke & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 147-160). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft* (1), 17-36.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683-698). Münster: Waxmann.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern* (3. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605-629). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik* (3), 161-181.

Michael Göllner
Kurfürstenstraße 4
53115 Bonn
michaelgoellner@gmx.de

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im
Musikunterricht

„Thanks! What was the problem?“

*On the reconstruction of microadaptive routines in the music
classroom*

To adapt instruction to the different needs of learners in the music classroom, teachers have to be adaptive in terms of planning competency as well as implementation competency. There is a need to adjust methods in the classroom situation itself. This paper examines such microadaptions from a video-based perspective and asks how teachers show routines in adapting to classroom situations. A case study of a 5th grade music classroom is framed by the methodological reflection on how routines can be described by a combination of video-based observation and video-stimulated recall-interviews.

1. Mikroadaptationen im Musikunterricht

Ein Aspekt der Anforderungsstruktur von Musikunterricht liegt für Lehrkräfte darin, im Hinblick auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler einen entsprechend „adaptiven Unterricht“ (Wember, 2001) zu gestalten. „Adaptiv sein“ wird in der Perspektive der Professionsforschung als eine Verbindung von adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz verstanden (Brühwiler, 2014; Beck et al., 2008). Entsprechende Passungsversuche zwischen den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und dem Lehr-Lern-Arrangement finden ihren Ort also einerseits als Makroadaptationen (Corno & Snow, 1986, S. 607) in der vorgelagerten Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, etwa in der Entwicklung und Ausarbeitung von binnendifferenzierenden Ensemblearrangements. Andererseits ist die Unterrichtssituation selbst von „Moment-to-Moment“-Entscheidungen (Corno & Snow, 1986, S. 607) geprägt. Diese auch als „Mikroadaptationen“ (ebd.) benannten situativen Passungsversuche¹

1 Vgl. Göllner & Niessen in diesem Band.

erfordern von den Lehrkräften eine schnelle Kombination von Problemwahrnehmung und Problemlösung und reichen in ihrem Ausmaß – so ein Ergebnis unserer Videoanalyse – von einem punktuellen, auf einzelne Schülerinnen und Schüler gerichteten kurzen Nachjustieren bis hin zur expliziten Unterbrechung des laufenden Unterrichtsprozesses, um einen Einschub vorzunehmen oder einen alternativen Weg zum eigentlich geplanten Ablauf einzuschlagen.

Im Kontext solch herausfordernder Situationen und einem „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991) wird oftmals die handlungsentlastende Funktion von Routinen betont: „Routinen reduzieren die Komplexität einer Aufgabenstellung, da die von der Routine erfassten Teile ‚automatisch‘ ablaufen und daher zu ihrer Durchführung ein niedriges Aufmerksamkeitsniveau erfordern.“ (Schlöglmann, 2005, S. 146) Gerade auch im bildungswissenschaftlichen Expertenparadigma gilt deshalb die Verfügbarkeit und Elaboriertheit solcher Routinen als Ausdruck von Expertise (Buchholtz, 2010, S. 79; vgl. auch Bromme, 1992; Berliner, 1992; Wahl, 1991).

Im Kontext des Forschungsprojekts AdaptiMus² entstand deshalb die Frage, inwiefern Lehrende für solche herausfordernden Situationen der Mikroadaptation im Musikunterricht erkennbare Handlungsrouinen entwickeln und auf welche Weise diese mit Hilfe rekonstruktiver Verfahren überhaupt erfasst und beschrieben werden können.³ Im Folgenden werden deshalb zunächst die prinzipiellen Möglichkeiten der Rekonstruktion von Handlungsrouinen im Forschungszugriff auf Alltagsgeschehen im Unterricht reflektiert. Im Zentrum der anschließenden Fallanalyse steht der Versuch einer Mikroadaptation durch eine Lehrerin im Musikunterricht. Mit videobasierten Methoden und auch mit Hilfe eines Video-Stimulated-Recall-Interviews wird das Handeln der Musiklehrerin als Handlungsrouine mehrperspektivisch rekonstruiert.

2 Das Projekt AdaptiMus_Video an der TU Dortmund ist Teil eines Verbundvorhabens mit der Hochschule für Musik und Tanz Köln (Anne Niessen und Michael Göllner) und wurde von 2013-2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

3 Das Projekt AdaptiMus verfolgt die zentrale Frage, wie sich Prozesse der Passung in der Unterrichtsinteraktion im Musikunterricht vollziehen und wie entsprechende Handlungsmuster von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern in der Beobachtung, insbesondere im Hinblick auf fachspezifische musikpädagogische Implikationen, rekonstruierbar sind. Die Perspektive auf Handlungsrouinen ergab sich dabei erst im Forschungsprozess und stellt eine fokussierte Vertiefung der Forschungsperspektive dar. Siehe hierzu ausführlicher Kranefeld, Heberle & Pankoke, 2015.

2. Zur Rekonstruktion von Handlungsrouinen

Will man Routinen im Unterricht rekonstruieren, stößt man zunächst auf eine ganze Reihe begrifflicher und methodischer Schwierigkeiten: Man muss sich (1) mit der Mehrdeutigkeit bzw. Unschärfe des Begriffs durch die Verwendung in unterschiedlichen Forschungstraditionen und (2) mit der Schwierigkeit der Rekonstruierbarkeit handlungsleitender Kognitionen durch den forschenden Zugriff auseinandersetzen.

2.1 Forschungsperspektive Routinen

Der Begriff Routine findet sich im Kontext unterschiedlicher Forschungstraditionen und zielt je nachdem, ob er eher aus kognitionspsychologischer oder mikrosoziologischer Perspektive verwendet wird, zwar durchaus auf ähnliche, aber nicht grundsätzlich deckungsgleiche Phänomene.

Aus kognitionspsychologischer Perspektive charakterisiert Bromme (1985) Routinen als „Operationen, die a) durch häufige Wiederholungen entstanden sind, b) eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzugs haben, c) wenig Steuerungsprozeduren erfordern.“ (ebd., S. 184). Unter Routinen können allerdings sowohl wiederkehrende kurze „Gesten zur Beruhigung störender Schüler“ (Linsner, 2012, S. 58) als auch längere, komplexe Handlungsabläufe verstanden werden. Letztere sind eng mit der Vorstellung von Unterrichtsskripts als „spezifische[n] mentale[n] Repräsentationen zum Ablauf des Unterrichts“ (Blömeke et al., 2005, S. 104) verbunden. Hintergrund ist die kognitionswissenschaftliche Skripttheorie mit ihren Ursprüngen in den 1970er Jahren, die insbesondere im Expertenparadigma der Forschung zum Lehrerberuf aufgegriffen wurde (Bromme, 1992; Berliner, 1992): Schank & Abelson (1977) definieren ein *script* als „a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation.“ (ebd., S. 41).⁴ Neben subjektiven Theorien werden Unterrichtsskripts als weiterer Bestandteil der handlungsleitenden Kognitionen von Lehrkräften für den Unterricht angesehen und als besonders handlungsnahe Kognitionen gedeutet (Blömeke et al., 2005), also quasi als „persönliches Handlungsskript im Sinne eines Drehbuches für den Unterricht“ (Stender, 2014, S. 24).⁵

4 Schank & Abelson (1977) illustrieren ihre Theorie mit dem auch später häufig zitierten „Restaurant-Skript“, das typische Handlungsschritte wie das Bestellen, das Bringen des Essens oder das Bezahlen impliziert (ebd., S. 38-39).

5 Jenseits dieser kognitionspsychologisch geprägten Perspektive wird der Begriff der Unterrichtsskripts in der Unterrichtsforschung auch in mehr deskriptiver Absicht verwendet, um vor allem die Oberflächenstruktur von Unterricht zu beschreiben. Siehe dazu etwa die These der ländertypisch geprägten Unterrichtsskripts bei Stigler & Hiebert (1999), aber auch die Hinweise von Pauli & Reusser (2003) zur prinzipiellen Unschärfe der Verwendung des Begriffs in der Unterrichtsforschung.

Aus einer anderen, nämlich mikrosoziologischen Perspektive macht auch die interpretative Unterrichtsforschung Routinen zum Gegenstand und sogar zur Grundlage ihres Forschungsansatzes: „Die Routine tritt im Kontext auf und setzt ihn. Das Interaktionsmuster scheint so aus der Beobachterperspektive als ein Netzwerk von Routinedeutungen, -erwartungen und -handlungen der beteiligten Subjekte.“ (Voigt, 1984, S. 68). Ein solch praxeologischer Ansatz, der sich auf das Alltagsgeschehen im Unterricht richtet, ist in den letzten Jahren verstärkt in unterschiedlichen Studien verfolgt worden. Dabei kann an die Stelle der eher üblichen Rekonstruktion der Lehrendenperspektive ebenso die der Schülerperspektive treten, etwa wie in Breidensteins (2006) ethnographischen Studien zum Schülerjob. In diesem strukturtheoretischen Zugriff werden Routinen als „routinierte, selbstläufige Handlungen“ (Budde, 2011, S. 126) zu einem konstituierenden Phänomen der sozialen Praxis Unterricht. Entsprechende Studien beschäftigen sich mit Teilaspekten dieser Praxis, also etwa mit Praktiken der „Zeugnisnotenbesprechung“ (Breidenstein, 2012) oder mit der Routine „Frage-Melden-Aufrufen“ (Budde, 2011).

Während sich die Forschung innerhalb des Expertenparadigmas eher für die Struktur und die berufsbiographische Genese der Unterrichtsskripts als „Drehbücher“ (s. o.) der Lehrenden interessiert, verfolgt die interpretative Unterrichtsforschung die Frage, wie die unterschiedlichen (oder auch ähnlichen) Drehbücher der beteiligten Akteure im Moment der Unterrichtssituation selbst aufscheinen, aufeinander abgestimmt werden und zu einem gemeinsamen ‚Film‘ werden.

Angesichts der Frage nach adaptiven Handlungsrouniten von Musiklehrkräften geht es in folgender Fallstudie darum, mit Hilfe der Verfahren interpretativer Unterrichtsforschung den Passungsversuch einer Lehrerin innerhalb einer Unterrichtsinteraktion videobasiert als Handlungsroutine zu rekonstruieren. Die anschließende Konfrontation der mehrperspektivischen Ergebnisse aus Video- und Interviewanalyse mit dem theoretischen Konstrukt der Unterrichtsskripts – verstanden als mentale Repräsentationen von wiederkehrenden komplexen Ablaufmustern von Unterricht – eröffnet den Blick auf ein mögliches dahinterliegendes *Drehbuch* der Lehrerin.

2.2 Möglichkeiten der Rekonstruktion von Handlungsrouniten in videographischer Perspektive

Die Erforschung der Handlungsrouniten von Lehrenden stellt sich als komplex heraus: Wahl (1991) weist darauf hin, dass sich das routinierte Handeln je nach Automatisierungsgrad dem bewussten Zugriff durch Reflexion entziehen kann: „Wegen der geringen bzw. fehlenden Aufmerksamkeitszuwendung sind Routinen ein Problem für Methoden, die auf Verbalisationen des Handelnden angewiesen sind. Zentral wird deswegen u. a. die Frage sein, inwieweit ein bewußter in-

trospektiver Zugang zu ablaufenden Routinen möglich ist, ob die Abläufe noch bewußtseins**fähig** und damit verbalisier**bar** sind.“ (Wahl 1991, S. 35; Hervorhebungen im Original).

Auch der Beobachtung, also in unserem Fall der videobasierten Analyse von Unterricht, sind Routinen und Unterrichtsskripts im Sinne dahinterliegender mentaler Repräsentationen nicht unmittelbar zugänglich (Blömeke et al., 2003). Allerdings geht etwa die praxeologische Unterrichtsforschung davon aus, durch Nachvollzug der „impliziten Logik“ (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011, S. 28) von sozialen Praktiken den „Erfahrungs- und Erwartungshorizont“ (ebd., S. 27) der Akteure teilweise rekonstruierbar machen zu können. Dies soll Gegenstand der in Abschnitt 4 folgenden Fallanalyse werden.

3. Zum methodischen Design der Fallstudie

Die vorliegende Fallstudie knüpft an die entsprechenden Verfahren und die erkenntnistheoretische Position der interpretativen Unterrichtsforschung im Sinne Voigts⁶ an, die Unterrichtssituation erfährt allerdings in der Analyse eine spezifische Beleuchtung: Die Frage nach mikroadaptiven Handlungsrouinen von Lehrenden macht eine analytische Fokussierung auf das Lehrendenhandeln notwendig, der interaktionale Kontext soll dabei aber nicht ausgeblendet werden. Die Szene, die der folgenden Fallanalyse zugrunde liegt, war im Zuge der ersten Bestimmung von Schlüsselszenen im vorhanden Videomaterial als „adaptive Handlungsroutine“ zur folgenden Tiefenanalyse markiert worden, allerdings ohne dass dies durch einen fallübergreifenden Vergleich, also die Beobachtung „zahlloser Wiederholungen“ (Budde, 2011, S. 136) als zentrales Merkmal von Routine videobasiert bis dahin bestätigt wurde.⁷ Trotzdem hatten wir den Eindruck, dass die Lehrerin dies so nicht zum ersten Mal macht. Das legte die Vermutung nahe, dass es jenseits des Merkmals des wiederholten Auftauchens weitere beobachtbare Strukturelemente geben muss, die eine Handlungsabfolge als Routine charakterisieren können und die innerhalb der Analyse aus Beobachtersicht videobasiert rekonstruierbar sind. Dazu wurde das Transkript dieser Szene im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Glaser & Strauss, 1998) zunächst offen kodiert und anschließend einer Sequenzanalyse unterzogen (Deppermann, 2008), um eine „implizite Logik“ zu rekonstruieren und den „Erfahrungs- und Erwartungshorizont“ (s. o.) der Lehrerin aufscheinen zu lassen.

Darüber hinaus interessierte auch die Perspektive der Lehrerin: Angesichts der oben genannten Schwierigkeit, Handlungsrouinen und Automatismen mit

6 Siehe zum Ansatz der interpretativen Unterrichtsforschung auch einführend Krummheuer & Naujok (1999).

7 Siehe ausführlicher zum Forschungsdesign der Studie Kranefeld, Heberle & Pankoke (2015).

Hilfe von Interviews gut zu erfassen, wählten wir eine ergänzende Möglichkeit, Unterrichtsskripts aufscheinen zu lassen, die sich aus dem kognitionspsychologisch orientierten Blick auf ihre Genese ergibt: Unterrichtsskripts gelten als didaktische Handlungsrouninen, die „zu einem früheren Zeitpunkt über bewusste Einsichten als Handlungsmuster entworfen wurden. Sie können also durch bestimmte Maßnahmen, insbesondere durch Konfrontation mit der ‚Außensicht‘ des eigenen Handelns, wieder ins Bewusstsein gebracht werden.“ (Buchholtz, 2010, S. 93) Eine solche Form der Außensicht können Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI) (Behrens, 2012) darstellen. Deshalb wurde der Lehrerin einige Monate später⁸ ein kurzer Videoausschnitt aus dem eigenen Unterricht als Stimulus gezeigt. Das entstandene Interviewmaterial wurde erst nach Abschluss der Videoanalyse nach Verfahren der GTM kodiert und mit den dort entstandenen Ergebnissen konfrontiert.

4. *Das Thematisieren des Sich-Trauens*: Eine Mikroadaption in mehrperspektivischer Rekonstruktion

Es handelt sich im Folgenden um eine Unterrichtssequenz aus einem Wahlpflichtangebot Musik an einer Gesamtschule in NRW, an dem Kinder der 5. Klassen eines Jahrgangs mit und ohne Instrumentalerfahrung teilnehmen können. Sie stammt aus der zweiten Stunde, die die Lehrerin überhaupt in dieser Klasse nach Schuljahresbeginn unterrichtet.

Die zwölf Schülerinnen und Schüler sitzen gemeinsam mit der Lehrerin auf dem Boden in einem Kreis. Die Lehrerin schickt Geräusche und Klänge durch die Runde. Zunächst initiiert die Lehrerin nur Body-Percussion-Elemente, dann beginnt sie auch mit der Stimme Geräusche und Klänge zu produzieren. Letztere werden von den Schülerinnen und Schülern nur verhalten imitiert, einige lachen. Mit folgenden Worten⁹ unterbricht die Lehrerin daraufhin den laufenden Prozess:

8 Das Erhebungsdesign der Studie AdaptiMus bestand aus drei Zyklen innerhalb eines Schuljahres, in denen jeweils mehrere aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden videographiert wurden. Ergänzend dazu wurden die Lehrenden und Schülerinnen und Schüler zu ausgewählten Schlüsselszenen (Videovignetten) befragt. Diese VSR-Interviews fanden in einem deutlichen zeitlichen Abstand von mehreren Monaten zu den jeweiligen Aufnahmen statt, die Befragung der Lehrerin zur unten geschilderten Szene erfolgte im Abstand von vier Monaten.

9 Namen und Orte wurden im Transkript anonymisiert, zu den Transkriptionsregeln siehe Langer (2010).

1. L: Dankeschön! Was war das Problem (.) bei, als ich mit dem Mund angefangen
2. habe? ((zeigt auf Lara))
3. Lara: Wir mussten lachen.
4. L: Ihr musstet lachen, ja. Gab es noch ein Problem? (.) ((zeigt auf Tom)) Ja.
5. Tom: Also für mich ist es immer so, wenn wir irgendwie solche komischen Töne
6. machen, dann ist mir das immer so peinlich und dann mache ich das
7. nie so laut. Deswegen.
8. L: Ja, genau. Aber wenn man natürlich singen will, dann muss man schon mal
9. solche Töne machen, ne? ((zeigt auf Lara)) Lara, du bist im Chor, ist noch
10. jemand im Chor von euch? ((zeigt auf Nina, die sich meldet)) Du bist auch
11. im Chor. Könnt ihr mal berichten, wie-
12. Lara: Also ich bin im Chor Neustadt und ich bin auch schon am, ich bin Sonntag
13. erst von der Chorfahrt zurückgekommen (.) ja, und es ist halt wunderschön,
14. da machen wir auch mal Konzerte und so was.
15. L: Ja. Ihr singt Lieder da?
16. Lara: Wir singen auch ((benennt das Stück)).
17. L: Ja. Und was macht ihr denn, bevor ihr anfangt Lieder zu singen im Chor?
18. Lara: Erst machen wir Einsingen im Stehen, das heißt wir machen zum Beispiel
19. ((macht Zischgeräusche)) ZZ ZZ ZZ oder ganz verschiedene Singübungen.
20. L: Genau. Ja. Das sind so ähnliche Geräusche
21. Lara: Und auch manchmal machen wir auch nicht richtig singen, sondern so reden,
22. zum Beispiel, ähm, da machen wir zum Beispiel Hahahahaha oder singen
23. *(dann so und noch einmal)* ()
24. L: Erklärt der Chorleiter dann auch manchmal, wozu das gut ist?
25. Lara: Also Jana macht, erklärt uns ja auch manchmal was, aber nicht immer. Weil,
26. wir wissen schon das meiste. Und wir üben Lieder.
27. L: Ja und warum macht man das denn zu Anfang?
28. Lara: Ähm, damit man richtig in Stimmung ist, damit man weiß, was man nochmal
29. machen muss und so. Und wir kriegen auch manchmal *(Noten dafür)*.
30. L: Lachen da auch alle Kinder, wenn sie ZZ ZZ ZZ machen sollen?
31. Lara: Nein. Das ist ja, sind wir ja gewöhnt.
32. L: Das seid ihr gewöhnt.
33. Lara: Wir müssen uns erst dran gewöhnen.
34. L: Ja, genau.
35. Lara: Vorher sind wir auch ganz schüchtern am Anfang und sowas alles auch.
36. L: Ja, ja.
37. Lara: Erst wollte ich da raus, aber jetzt gefällt es mir richtig gut.
38. L: Ja, ihr hört, also es geht allen so, ne? Zuerst ist es ein bisschen lustig. Das
39. macht auch nichts, wenn's ein bisschen lustig ist. Aber so mit der Zeit kommt
40. man drauf, dass es einfach mit dazugehört. Es ist ja nicht nur wichtig fürs
41. Singen, sondern auch für Instrumente spielen. Auch da muss man sowas, äh,
42. benutzen. Machen wir noch einmal, dass wir das Geräuschband noch einmal
43. rumgeben. Und dann schauen wir, wie's weitergeht. Und ich mache auch
44. zwischendurch mal Geräusche mit dem Mund. Wir versuchen's einfach mal.

Einen besonderen Charakter erhält die Unterrichtssequenz durch ihre klare Abgrenzung von einem Vorher und Nachher. Durch die Unterbrechung eines laufenden Prozesses und die abschließende Rückbindung und Wiederaufnahme des unterbrochenen Prozesses wird die Sequenz zu einem umgrenzten Einschub, den die Lehrerin durch die Markierung eines Problems initiiert und der offen-

sichtlich aus der Sicht der Lehrerin dazu dienen soll, das Problem zu bearbeiten. Insgesamt scheint sie eine klare Handlungsabfolge vor Augen zu haben, die als *Thematisieren des Sich-Trauens* bezeichnet und abstrahierend in Form von Handlungsschritten folgendermaßen beschrieben werden könnte:

- 1) den laufenden Prozess unterbrechen und ein Problem markieren (Z. 1),
- 2) das Problem benennen (lassen) (Z. 3-8),
- 3) das Problem zum Thema machen durch Verallgemeinerung und Neutralisierung (Z. 8-9),
- 4) ausgewählte Aspekte des Themas besprechen (Z. 11-36),
- 5) die Ergebnisse der Thematisierung zusammenfassen (Z. 37-42) und
- 6) abschließend den zuvor unterbrochenen Prozess wiederaufnehmen.

Im Folgenden wird die Unterrichtssequenz aus Lehrerinnensicht als Versuch einer Mikroadaption gedeutet, als Passungsversuch angesichts der Diskrepanz zwischen einer neuen Anforderung innerhalb der Übung (statt Bodypercussion nun Stimmeinsatz) und den Lernvoraussetzungen der Kinder (sich trauen, die eigene Stimme einzusetzen). Damit verbunden ist die Annahme einer Strategie bzw. Intentionalität des Handelns, die aus dem Interaktionsgeschehen interpretativ erschlossen wird.

4.1 Vom Problem zum Thema

Zunächst ist bemerkenswert, dass die bei jeder Moment-to-Moment-Entscheidung notwendige und meist von der Lehrkraft implizit und schnell vorgenommene Diagnose in diesem Falle nicht implizit bleibt, sondern explizit und sogar zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird: Dabei markiert die Lehrerin die Situation einleitend lediglich als problematisch, beteiligt dann aber die Schülerinnen und Schüler an der Diagnose. Die entsprechenden Antworten auf ihre Frage „Was war das Problem?“ verweisen dann auch auf eine gewisse von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls wahrgenommene Mächtigkeit des Problems, das für einen Schüler auch weit über die aktuelle Situation hinausgeht:

- Lara: Wir mussten lachen.
 L: Ihr musstet lachen, ja. Gab es noch ein Problem? (.) ((zeigt auf Tom)) Ja.
 Tom: Also für mich ist es immer so, wenn wir irgendwie solche komischen Töne machen, dann ist mir das immer so peinlich und dann mache ich das nie so laut. Deswegen.

Mit der Formulierung der Frage der Lehrerin „Was war das Problem?“ (statt z. B.: *Wer* hatte ein Problem? Was war *euer* Problem?) verortet die Lehrerin die Situation zunächst eher auf einer Strukturebene, die Akteure werden ausgeblendet. In ihren Antworten zielen die Schülerin und der Schüler dann aber sehr wohl auf eine Akteursebene: Während Lara das „wir“ (stellvertretend für

die gesamte Lerngruppe) nennt, beschreibt Tom mit „also für mich ist es immer (...)“ seine Position aus der Ich-Perspektive. Die Lehrerin wählt in ihrer Antwort („Aber wenn man natürlich singen will, dann muss man schon mal solche Töne machen, ne?“) allerdings das neutralisierende „*man*“, verallgemeinert das Problem also über die Gruppe und über die aktuelle Situation hinaus. Man könnte dies als eine Verallgemeinerungs- und Neutralisierungsstrategie lesen, die das Problem damit auf einer anderen Ebene besprechbar macht und die die Lehrerin auch an anderer Stelle im Satz in Bezug auf „das Problem“ verfolgt: Aus Toms „komischen Tönen“ werden in ihrer unmittelbaren Antwort „solche Töne“. Indem sie die Klang- und Geräuscherzeugung mit der Stimme als Gegenstand sprachlich aus einem Bewertungszusammenhang löst, wird das Problem zum Thema, die Thematisierung zur zentralen Strategie der Unterrichtssequenz.

4.2 Die Schülerin als Zeugin

Während man das Benennen des Problems und das Herauslösen aus der aktuellen Situation als Vorbereitung des *Thematisierens* deuten kann, wird in der darauffolgenden Sequenz das Problem des *Sich-Trauens* in einen anderen Kontext (Singen im Chor) verlegt. Dabei lässt sich bei der Lehrerin eine enggeführte Gesprächsführung nachzeichnen, die nur noch aus dem Dialog mit einer einzigen Schülerin besteht. Die Schülerin wird dabei zunächst als Expertin etabliert („Lara, du bist im Chor“) und anschließend als Zeugin genutzt („Könnt ihr mal berichten“), die anderen Schülerinnen und Schüler werden zum Publikum.

Nach Laras erster Schilderung von Stimmbildungsübungen synchronisiert die Lehrerin die außerschulische Erfahrung, die sie eingeholt hat, nun mit der Erfahrung in der eben erlebten Situation: „Das sind so ähnliche Geräusche“. Bei der Frage nach der Funktion der Stimmbildungsübungen unternimmt die Lehrerin dann den Versuch, quasi einen Zeugen zweiten Grades zu etablieren, denn sie fragt, ob der Chorleiter denn erklärt, „wozu das gut ist“. Allerdings antwortet die Schülerin eher unspezifisch. Deshalb richtet die Lehrerin die Frage nun auch unmittelbar an die Schülerin („Ja und warum macht man das denn zu Anfang?“), die diese dann auch soweit beantwortet, dass keine Nachfrage der Lehrerin mehr folgt.

Auch den zweiten Aspekt der *Thematisierung*, die Frage nach der Haltung zu Stimmbildungsübungen, leitet die Lehrerin mit einer Frage an die Expertin als Zeugin ein: „Lachen da auch alle Kinder, wenn sie ZZ ZZ ZZ machen sollen?“ Auf die Antwort der Schülerin reagiert die Lehrerin mit einem eher unspezifischen Lehrerecho („Das seid ihr gewöhnt.“), das aber die Folge hat, dass die Schülerin ihre Aussage noch einmal präzisiert bzw. einen Aspekt hinzufügt, nämlich den der Prozessualität: Aus einem „Das sind wir gewöhnt“ wird ein „Wir müssen uns erst dran gewöhnen“ mit der Ergänzung: „Vorher sind wir auch ganz schüchtern am Anfang“. Damit ist offensichtlich für die Lehrerin ein Bogen geschlossen,

denn sie setzt zu einer Zusammenfassung an. Der einleitende Satz („Ja, ihr hört, also es geht allen so, ne?“) spiegelt sowohl ihre grundsätzliche Strategie, eine Schülerin als Zeugin einzusetzen („ihr hört“) als auch eine wichtige inhaltliche Bedeutungszuweisung, ähnlich der schon oben beschriebenen Neutralisierungs- und Verallgemeinerungsstrategie: Es handelt sich um eine von „allen“ geteilte Erfahrung.

4.3 Merkmale einer adaptiven Handlungsroutine im Sinne eines Unterrichtsskripts?

Exemplarisch wurden interaktionsanalytisch zwei wichtige Handlungsmuster der Lehrerin rekonstruiert: die Umwandlung eines Problems in ein Thema mit einer damit verbundenen Neutralisierungsstrategie und das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin*, in dem dieser aufgrund ihrer Chorerfahrung ein Expertenstatus zugesprochen wird. Die Szene zeugt angesichts eines stark enggeführten Klassengesprächs und dem Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* von ausgeprägter Zielgerichtetheit in aufeinander aufbauenden Handlungsschritten. Ebenso ist auch die abschließende Zusammenfassung durch die Lehrerin Ausdruck dieser Zielgerichtetheit. Diese und insbesondere der ausgeprägte Einschubcharakter mit seiner in sich geschlossenen Handlungsfolge tragen wahrscheinlich dazu bei, dass aus Beobachtersicht in dieser Szene auf den ersten Blick eine in der Situation von der Lehrerin abgerufene Handlungsroutine vermutet werden konnte (s. o.).

Die Kognitionspsychologie vermutet hinter solchen HandlungsROUTINEN ein dahinterliegendes Unterrichtsskript als mentale Repräsentation einer kausalen Verkettung von Handlungsschritten, verbunden mit einer Wahrnehmung als prototypische Situation, in vorliegendem Fall etwa die *Thematisierung des Sich-Trauens*. Charakteristisch ist dafür das Ineinander von szenischen und thematischen Mustern (Seipel, 2008). Das lässt sich auch in Bezug auf die Fallanalyse nachvollziehen: Gerade das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* deutet auf eine spezifische Rollenerwartung der Lehrerin hin. Ein thematisches Muster wird analytisch isolierbar, wenn man bedenkt, dass die Lehrerin die gleiche inhaltliche Intention in einem lehrerzentrierten Input verwirklichen könnte, etwa indem sie die Funktion von Stimmbildungsübungen in Chören erklärt, betont, dass eine erste Verwunderung in Ordnung ist und dass man sich angesichts der wichtigen Funktion solcher Übungen an diese gewöhnt. Betrachtet man die Szene als Ausdruck eines dahinterliegenden Unterrichtsskripts, erscheint allerdings das szenische Element als gleichermaßen konstitutiv: Sowohl die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Diagnose des Problems als auch das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* lassen eine integrierte Struktur aufscheinen, die szenische und thematische Muster verbindet.

4.4 „Mein täglich Brot“: Ergänzende Befunde zur Handlungsroutine aus Sicht der Lehrerin

Ob es sich in der analysierten Unterrichtssequenz tatsächlich um das Abrufen einer Handlungsroutine handelt und diese mit einem dahinterliegenden Unterrichtsskript der Lehrerin verbunden ist, muss in letzter Konsequenz aus videographischer Perspektive offen bleiben. Hinweise darauf liefern aber Äußerungen der Lehrerin im Interview, die im Folgenden im Hinblick auf die Frage nach der möglichen Existenz eines dahinterliegenden Unterrichtsskripts interpretiert werden.¹⁰

„... wenn es akut ist“

Die erste Reaktion der Lehrerin auf die Vignette der Szene deutet auf eine kategoriale Wahrnehmung der Situation hin, die nach Bromme (1997) insbesondere Experten eigen ist: „Ja, ich erinnere mich gut an die Situation. Die passiert praktisch in fast jedem Unterricht, wenn ich sowas durchführe. Und dann spreche ich das immer an.“ Indem sie die aus ihrer Sicht wiederholt auftretende Situation im Singular bezeichnet, macht sie deutlich, dass diese für sie eine prototypische Situation darstellt. Ähnlich verfährt sie mit der auslösenden Situation, die sie mit „sowas“ bezeichnet, also auch als etwas wahrnimmt. Anschließend beschreibt sie den eigenen vorgängigen diagnostischen Prozess: „Also ich spreche solche Sachen immer nur an, wenn es akut ist. Nie, nie aus mir selber raus.“ Diese Äußerung verweist auf eine Moment-to-Moment-Entscheidung („wenn es akut ist“). Allerdings scheint die akute Situation für sie absehbar und wenig krisenhaft zu sein. Ihr Handeln erscheint eher als routiniertes Abrufen aus dem vorhandenen Handlungsrepertoire.

„Dann sage ich sofort: Ruhe! Wir überlegen“

Anschließend gibt die Lehrerin zur Erklärung noch ein Beispiel, das Aufschluss über die Struktur eines dahinterliegenden Skripts geben könnte:

„Genauso wie ich in der Klasse ansprechen will, auf einmal jemand sagt: Oh, ich schreibe eine Arbeit, ich habe Angst. Dann sage ich sofort: Ruhe! Wir überlegen: Warum haben wir Angst? Und was ist das jetzt mit dieser Angst und und und. Das sind Gefühle, die müssen thematisiert werden, das sollen sie ja lernen, wie gehe ich damit um.“

¹⁰ Dazu wurden neben den VSR-Interviews auch Äußerungen der Lehrerin aus dem das Projekt abschließenden Gespräch (11/2015) aufgenommen, in dem Ergebnisse der Videoanalyse präsentiert wurden und sich die Lehrerin dabei erneut zu dieser Szene geäußert hat. Der Einsatz von Videovignetten und ihre Auswahl aus dem Material wurden in der Studie nicht systematisch, sondern in einem experimentellen und explorativen Sinne anlassbezogen durchgeführt.

Obwohl das Beispiel thematisch etwas anders gelagert ist, berichtet sie ganz ähnliche Elemente, die auch im Video rekonstruiert werden konnten: ein auslösendes Problem, die explizite Unterbrechung des laufenden Prozesses und die gemeinsame Thematisierung unterschiedlicher Aspekte. Für Unterrichtsskripts als didaktische Handlungsrouninen wird angenommen, „dass in diesen lediglich die Grundstruktur eines typischen Aktivitätsablaufs abgebildet ist (hoher Abstraktionsgrad), so dass eine Übertragbarkeit auf ähnliche Situationen möglich ist.“ (Buchholtz, 2010, S. 97). Dabei bleibt also die Notwendigkeit einer situativen Ausgestaltung und einer situationsbedingten Planung bestehen (ebd., S. 103).

Auch die gemeinsame, im interaktiven Format durchgeführte Thematisierung („*wir überlegen*“) erscheint als zentraler Bestandteil des Skripts und bestätigt die Annahme eines spezifischen Ineinanderspiels von szenischen und thematischen Mustern. Die Lehrerin liefert später innerhalb des Abschlussgesprächs auch eine explizite Begründung für die bewusste Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler: „*Alles, was der Lehrer sagt, das kommt bei den wenigsten Schülern an. (...) Wenn ein Schüler das sagt, der kann genau dasselbe sagen, dann hören die aber besser hin.*“¹¹

Im Beispiel abgebildet ist ebenso die im Unterrichtsvideo rekonstruierte Neutralisierungsstrategie, die vom persönlichen Erleben („*ich habe Angst*“) über ein geteiltes Problem („*warum haben wir Angst?*“) zum Herauslösen des Problems aus der konkreten Situation führt („*was ist das mit dieser Angst?*“).

„... nicht nur im Musikunterricht“

Dieses Muster des Herauslösens illustriert sie an einem weiteren Beispiel:

„Das mache ich ja auch nicht nur im Musikunterricht. Das ist ja gerade so, wenn Schüler sehr wertend argumentieren. Das passiert z. B. im Geschichtsunterricht ganz oft und da muss ich das ja immer auch auf diese andere Ebene heben, und aus dem Grunde ist es, (meine ich), mein täglich Brot, ja.“¹²

Dieses neuerliche Beispiel aus einem Kontext jenseits des Musikunterrichts deutet an, dass es sich bei der rekonstruierten Handlungsroutine, die sie hier mit „*mein täglich Brot*“ bezeichnet, nicht um ein explizit fachdidaktisches, also musikunterrichtsbezogenes Muster handelt. Auch in der Unterrichtsforschung wird vermutet, „dass Unterrichtsphase und Fachstruktur bestimmend dafür sein mögen, welches Unterrichtsskript Umsetzung findet, dass aber in der Herausbildung von Unterrichtsskripts Lehrparadigmen statt Fachparadigmen bestimmend sind.“ (Buchholtz, 2010, S. 101). Das zeigen auch die Äußerungen der Lehrerin: Auf der einen Seite ist das *Thematisieren* offensichtlich bei der Lehrerin eine fächerübergreifende adaptive Handlungsroutine, auf der anderen Seite betont sie

11 Material aus dem abschließenden Gespräch mit der Lehrerin.

12 Material aus dem abschließenden Gespräch mit der Lehrerin.

in der Vignetten-Befragung die spezifische Bedeutung, die dies gerade im Kontext des Musikunterrichts hat: *„Musik ist ja etwas Extrovertiertes, ich stelle etwas vor und genau das muss ich thematisieren mit den Kindern, dass es eben so ist und dass es einem mal peinlich sein kann.“*

4.5 Fazit der Analyse

Die Fallanalyse „Das Thematisieren des Sich-Trauens“ ist Ausdruck und Resultat eines explorativen Vorgehens im Forschungsprozess: Das in einem frühen Schritt der Markierung von Schlüsselszenen im Videomaterial bloß vermutete Phänomen einer Handlungsroutine wurde in der späteren Kombination aus videobasierter Tiefenanalyse und Interviewanalyse im Datenmaterial rekonstruierbar und dies insbesondere auch im Hinblick auf strukturelle Merkmale. Zugleich erwies sich der Bezug zum interdisziplinären Diskurs um Handlungsroutinen und Unterrichtsskripts als produktiv, um die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund einer theoretischen Folie produktiv zu beleuchten und zu diskutieren.

Um das Phänomen adaptiver Handlungsroutinen umfassender erschließen zu können, wären weitere Studien notwendig, die sowohl die Relevanz der Fachbezogenheit als auch unterschiedliche Formate von Handlungsroutinen mit unterschiedlichem Automatisierungsgrad in den Blick nehmen. Dabei muss damit gerechnet werden, dass es – insbesondere bei einem hohen Grad an Automatisierung der Routinen – zu einer rekonstruierbaren Differenz zwischen im Interview mitgeteilten Orientierungsmustern und im Video beobachtbaren Handlungsmustern von Lehrenden kommen kann und nicht – wie in unserem Fall – zu einer deutlichen Konvergenz. Dabei stellen die beiden Perspektiven jeweils unterschiedliche Quellen des Erkenntnisgewinns dar, die nicht gegeneinander ausgespielt werden können.

5. Handlungsroutinen: Merkmal von Expertise oder Zeichen von Blindheit?

Didaktische Handlungsroutinen und – damit verbunden – „implizites Wissen über typischen Unterricht“ (Seidel, 2003, S. 35) erfahren innerhalb der Unterrichtsforschung durchaus nicht nur die Bewertung als Expertisemerkmale: „Implizites Wissen ist nämlich auch immer Vorurteil, implizite Arroganz und implizite Blindheit“ (Neuweg, 2002, S. 22). Helsper (2005) sieht deshalb Routinen und Skripts „auf der Seite der Standardisierung, der Reproduktion des Alten, der Sicherung von Gewissheit im Horizont struktureller Ungewissheit, um den Preis einer Steigerung der Ungewissheit, als konstruierte Scheingewissheit. Sie verfeh-

len – so die These – im Kern die Logik professionellen Handelns, als eines Krisen bewältigenden und darin Neues ermöglichenden Handelns.“ (ebd., S. 149).

Beide Positionen gehen also von der Existenz von handlungsleitenden Kognitionen im Sinne von Routinen und Skripts aus, bewerten diese aber diametral unterschiedlich, einmal als Merkmal von Expertise und einmal als der Logik professionellen Handelns entgegenstehend. Das Fallbeispiel zeigt allerdings gerade in der Zusammenschau von Videoanalyse und Äußerungen der Lehrerin keine ausgeprägte Blindheit, zu differenziert sind dazu die Vorstellungen und Begründungen der Lehrerin, warum diese Handlungsroutine hier sinnvoll erscheint. Die Handlungsroutine scheint also in diesem Falle in hohem Maße für die Lehrerin bewusstseinsfähig (s. o.) zu sein, insbesondere, wenn sie – wie hier – durch einen Stimulus aufgerufen wird.

Wo Vorurteil und Blindheit allerdings prinzipiell für jegliche Handlungsroutine vermutet werden können, sind die vorausgesetzten „lehr-lerntheoretischen Orientierungen“ (Buchholtz, 2010, S. 100). Auf ihnen beruhen nach Buchholtz (2010) grundsätzlich die Skriptvariationen von Lehrenden. Es könnte möglicherweise zu den mittlerweile unhinterfragten Vorstellungen der Lehrerin gehören, dass das *Thematisieren* als Prinzip für jede Lerngruppe und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wirksam ist, ohne dass diese Annahme in der Praxis noch einer kontinuierlichen Evaluation unterzogen würde. Um einer solch möglichen *Blindheit* von Routinen entgegenzuwirken, zielen Ohlhaver und Wernet (1999) auf eine spezifische Habitusbildung: „Habitusbildung bedeutet hier nicht, Kultivierung einer spezifisch überzeugten Praxis, sondern Skeptizismus bezüglich der Überzeugtheit als solcher. Der Habitus der Distanz zielt aber nicht auf Überzeugungslosigkeit; er zielt auf die Gleichzeitigkeit von Überzeugung, Kritik und praktischer Alternative.“ (ebd., S. 24-25).

Aus unserer Sicht bietet eine mehrperspektivische Rekonstruktion von Handlungsrouninen, wie sie hier vorgenommen wurde, erhebliches Potential für die Lehrerbildung, weil sie Routinen teilweise erst (wieder) bewusstseinsfähig werden lässt, denn: „Pädagogisch professionelles Handeln und Können bedarf (...) notwendigerweise der Reflexion der Routine und dafür wiederum einer ‚Routine der Reflexion‘“ (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389).

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Behrens, C. (2012). *Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive: Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht*. Oberhausen: Athena.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.

- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung: Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103-121.
- Blömeke, S., Müller, C. & Eichler, D. (2005). Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien: Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 229-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Pädagogische Fallanthologie: Bd. 12. Opladen: Budrich.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 13(2), 182-192.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 91. Münster: Waxmann.
- Buchholtz, C. (2010). *Neue Medien: neues Lernen – neues Handeln: Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien*. Berlin, Humboldt-Universität, Dissertation. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100177230> [12.12.2015].
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12(1), 125-148.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Third Handbook of research on teaching* (S. 605-629). New York: Macmillan.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage) (S. 142-161). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 384-400.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2015). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallana-

- lytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=125> [31.05.2016]
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 7. Wiesbaden: VS.
- Langer, A. (2010). *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). Weinheim: Juventa.
- Linsner, M. (2012). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Essen. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=27202> [26.12.2015].
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10-29.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 11-30). Wiesbaden: VS.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238-272.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. The artificial intelligence series. Hillsdale: Erlbaum.
- Schlöglmann, W. (2005). Warum sind Unterrichtsformen so stabil? – Zur individuellen wie sozialen Funktion von Routine. *JMD*, 26(2), 143-159.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse. Eine Videostudie im Physikunterricht*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 35. Münster: Waxmann.
- Seipel, K. (2008). *Didaktische Kognitionen angehender Berufsschullehrender: Eine qualitative empirische Untersuchung zum Verhältnis von subjektiven Theorien und Unterrichtsskripts bei Studierenden zum Unterrichtstyp des selbstgesteuerten Lernens*. <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2008050721398> [03.12.2015].
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln: theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Studien zum Physik- und Chemielernen: Bd. 170. Berlin: Logos.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wember, F. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31(3), 161-181.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 32. Wiesbaden: VS.

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle
Institut für Musik und Musikwissenschaft
TU Dortmund
44227 Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de
kerstin.heberle@tu-dortmund.de

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht

“The best thing would be if the music teacher left to have a coffee or whatever ...”

The teacher's role in self-directed learning processes in music lessons

The article examines the role of the music teacher in a self-directed learning setting that integrates informal learning practices in a school context. There is a lack of empirical research on the role of the teacher in projects, such as Musical Futures. In line with grounded theory and a systemic inquiry, four roles of the teacher were constructed from the perspectives of 12 groups who learned a song with a predominantly absent teacher. The role of teacher as leader can be found in conventional learning routines in school lessons. The teacher as mentor simplifies the learning process through the integration of the teacher's experiences. The teacher as consultant intervenes only when the group is not able to find its own solutions. And the teacher as contractee expects students to handle the task alone without intervention but within a consensual frame of the student-teacher-relationship.

Einführung

Selbstständiges und kooperatives Lernen im Musikunterricht hängen eng zusammen mit dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen (Niermann, 2012). Damit wird die traditionelle Rolle Lehrender als Besserwissende oder Wissensübermittler_in verdrängt von der ‚Neuen Rolle‘, die in Begriffen wie Ermöglicher_in, Coach, Berater_in oder Scaffolder gefasst wird (vgl. Faulstich, 2013). Trotz der Charakteristika jener Benennungen lassen sie sich in dem Punkt zusammenführen, dass Schüler_innen mehr Verantwortung im Lernprozess tragen und Lehrer_innen sie darin unterstützen.

Ein Beispiel eines solchen Unterrichts ist das britische Projekt Musical Futures, das aus der Forschung zum informellen Lernen in der Populären Musik

vor allem durch Lucy Green (2002, 2008) hervorgegangen ist. Inzwischen rezipiert auch die deutschsprachige Musikpädagogik verstärkt solche Lehr-Lern-Konzepte etwa für Musikschule (Siedenburg & Nolte, 2015), Kulturelle Bildung (Krönig, 2013) oder schulischen Musikunterricht (Evelein, 2012; Godau, 2015).

Im Fokus dieses Beitrags steht die alternative Bestimmung der Lehrer_innenrolle, die anstatt aus einer diskursiven Verortung empirisch aus der Unterrichtspraxis entwickelt wurde. Anhand von Ergebnissen aus einer eigenen Grounded-Theorie-Studie präsentiere ich vier Lehrer_innenrollen, die aus der Rekonstruktion der Lernprozesse von zwölf Gruppen dreier 9. Klassen hervorgingen. Jene erarbeiteten innerhalb von fünf Stunden im schulischen Musikunterricht einen Song selbstständig und konnten für etwa fünf Minuten pro Stunde die Lehrkraft einbeziehen, die die restliche Zeit eine Gruppe beim Musizieren anleitete.¹

Die Rolle der Lehrperson

Im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen werden im Folgenden unter Klasse und Lerngruppe soziale Systeme innerhalb musikunterrichtlicher Situationen verstanden (Orgass, 2007). Grundlegend ist dabei die Prämisse, dass soziale Systeme als emergente Ordnungen auf der Grundlage reziproker Erwartungen und Erwartungsstrukturen entstehen (Luhmann, 1987, S. 392). Vor diesem Hintergrund ist eine soziale Rolle ein „Bündel von Verhaltenserwartungen, die ein Mitglied eines sozialen Systems zu erfüllen hat“ (Preyer, 2012, S. 57), wodurch auch die Lehrendenrolle Ergebnis von Systemdynamiken ist. Mit Luhmann (1987) sind mindestens drei Systemarten Beobachter einer solchen Rolle: Im Erziehungssystem wird die Lehrer_innenrolle (1) als normative, also enttäuschungs-feste Erwartungserwartungen musikpädagogischer Modelle konzeptualisiert, die sich an je gültigen Paradigmen orientieren. Für das Organisationssystem Schule wäre (2) zu fragen, welche Erwartungen die Musiklehrer_innenrolle von denen der gesamten Lehrer_innenschaft und anderem Schulpersonal unterscheiden. Und im unterrichtlichen Interaktionssystem wird die Rolle (3) bestimmt als (Erwartungs-)Erwartungen an eine_n Anwesende_n oder mitgliedschaftstheoretisch an ein Mitglied der Gruppe, womit auch interaktional Abwesende in den Blick geraten.²

Im Folgenden beziehe ich mich primär auf die Lehrer_innenrolle als diskursives Konzept und in Situationen des Musikunterrichts. Vor allem diskutiere ich die Lehrer_innenrolle in Musical Futures mit Bezug zum deutschsprachigen Dis-

1 Dieser Artikel greift nur einen Teilbereich meiner Forschung zum kollektiven Musizieren auf (vgl. Godau, 2015).

2 Lehrende gehören im Unterricht nicht *nicht* zur Klasse i. S. von: *hier* Klasse und Lernprozess und *dort* die Lehrperson. Schüler_innen- und Lehrer_innenrollen koevolvieren.

kurs und stelle dem die aus empirischem Material meiner Dissertationsstudie gewonnenen Rollen entgegen.

Informelles Musikhlernen und Musikunterricht

Der hier vorgestellte Musikunterricht ist an der Forschung zum Musikhlernen in informellen Kontexten orientiert. Gemeint ist das außerschulische Lernen in peerbezogenen Erfahrungskontexten bzw. Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991) wie Rock-Pop-Bands. Während Musik-(schul-)unterricht zunächst als eine von Lehrenden aufbereitete, vorstrukturierte, also formale Lernpraxis verstanden wird, bedeutet informelles als situiertes Lernen innerhalb einer Musikpraxis, „that by participating in a practice, one also learns the practice“ (Folkestad, 2006, S. 138).³

Das musikpädagogische Interesse am informellen Lernen ist besonders im Zuge der Beschäftigung mit Lebenslangem Lernen, Lerner_innenautonomie und Kompetenzen in den letzten Jahren gestiegen. Grundsätzlich ist die informell-formal-Differenz problematisch. Übersehen wird etwa, dass auch im Unterricht informell (z. B. heimlicher Lehrplan) und im Proberaum formal gelernt wird (vgl. Finney & Philpot, 2010). Eher eignet sich die Unterscheidung in informal-außerschulischen vs. formal-institutionellen Lernkontext und informell-unvorstrukturierten vs. formell-vorstrukturierten Lernprozess (vgl. Espeland, 2010). In diesem Text geht es nicht um die paradoxal anmutende Vorstellung einer Entdifferenzierung von Schule und Freizeit oder eines pädagogischen Zugriffs auf nichtpädagogische Bildungskontexte von Kindern und Jugendlichen. Projekte wie Musical Futures sind nicht mehr und nicht weniger als offener Unterricht bzw. formal-informelles Lernen.⁴ Dabei bilden Forschungsergebnisse zu außerschulischen Lernpraxen die vorgelagerte und diskursive Begründungsbasis für unterrichtliche Lernmethoden und Konzepte.

Für Green (2005) zielt die Anlehnung formaler Lernmethoden an informellen Lernpraktiken darauf ab, unterrichtliches Lernen authentischer zu gestalten. Das heißt, „we should aim, not for the authenticity of the musical *product*, but for the authenticity of the musical learning *practice*“ (ebd., S. 34). Natürlich ist die Verallgemeinerung einer Rede von *den* informellen Lernpraktiken zu kritisieren. Und offen bleibt, woran jene gewonnene Authentizität im Musikunterricht festzumachen sei. Trotz weiterer Kritikpunkte (vgl. z. B. Allsup, 2008) wird aber der Ansatzpunkt der Rolle der Schüler_innen nachvollziehbar. Sie sollen im Unterricht ähnlich Jugendlichen in Proberäumen lernen.

3 In informellen Musikpraxen wird Lernen oft ‚nur‘ als Machen beobachtet (vgl. Folkestad, 2006; Green, 2002, S. 61; Miell & Littleton, 2008, S. 43).

4 In der englischsprachigen Literatur ist die Begriffsbestimmung mitunter sehr locker, wodurch auch Lernen im offenen Unterricht als ‚informal learning‘ tituiert wird.

Völlig unzureichend behandelt wurde für derartige Settings die Rolle der Lehrperson (Babbe & Bagge, 2013). Musiklehrende sind im Unterricht relevante Umwelt (Willke, 2011) einer Lerngruppe, was sie grundsätzlich vom außerschulischen Lernen in Bands unterscheidet. Jene Lernpraktiken sind nicht als lehrerlos zu beschreiben, vielmehr sind in Bands Anleitendenrollen fluide (vgl. Folkestad, 2006; Lill, 2014). So durchzieht das Problem der Position der Lehrperson den gesamten Diskurs um eine musikdidaktisch motivierte Bezugnahme auf außerschulisches Musiklernen.

Green (2002) zeigt etwa in „How Popular Musicians Learn“ am Beispiel eines Musiklehrers, der selbst informell Schlagzeug gelernt und keine pädagogische Ausbildung durchlaufen hatte, wie dessen Unterricht von ‚traditionellen‘ Lehrmethoden geprägt war: kleinschrittiges Vorgehen (z. B. Handhaltung der Sticks) anstatt Heraushören eines Songs von der CD (ebd., S. 178).

Robinson (2010) legt dagegen in „How Popular Musicians Teach“ anhand von acht genuin informellen Musiker_innen dar, wie deren Lehren zu einem Zwischenweg tendiere. Weder spiegelte der Unterricht ausschließlich formale Bildungserfahrungen mit Lehren noch die informelle Lernpraxis wider (vgl. ebd., S. 179). Die Studie zeigt einen durch die Integration informeller Lernmethoden in die formale Unterrichtspraxis entstehenden Konflikt zwischen den Rollen auf. Während die Lehrenden – basierend auf der eigenen informellen Lerngeschichte – ihre Rolle als „facilitating autonomous learning“ (ebd., S. 229) begriffen, waren sie konfrontiert mit anderen, deutlich von informellen zu unterscheidenden Lernenden: nämlich mit Schüler_innen. Sie hatten nicht dieselbe Motivation wie ihre ‚informellen‘ Lehrer_innen, ansonsten hätten sie mitunter gar nicht erst am Unterricht teilgenommen.

Die Rolle der Lehrperson in Musical Futures

Musical Futures ist derzeit wohl das verbreitetste⁵ Konzept unterrichtlichen Rückbezugs auf informelle Lernpraktiken in der Populären Musik. In einem offenen Setting lernen Schüler_innen in selbst gewählten Gruppen selbst gewählte und ihnen bekannte Musik vorrangig aural, notationsfrei und ohne Vorstrukturierung durch eine Lehrperson (vgl. D'Amore, 2010, S. 130).

Die Ausarbeitung der Lehrer_innenrolle in Musical Futures bleibt unklar, da der Diskursanschluss mit einer Fußnote und wenigen Hinweisen, u. a. auf Rollen in demokratischen Lehr-Lern-Settings, zu kurz gerät (Green, 2008, S. 31). Überdies scheint diese Rolle ausschließlich als Differenz einer stereotypisch-traditionellen Lehrerwartung konzipiert. Anstatt einzugreifen, sollen sich Lehrende zurückhalten, anstatt Antworten zu wissen, sollen sie beobachten. Sie sollen Bedürfnisse der Lernenden analysieren und Schüler_innen beim Erreichen eigener,

5 Darunter Großbritannien, Australien, Brasilien, die USA, Kanada und Thailand.

nicht fremder Ziele begleiten und können dabei als Modell fungieren, indem sie Instrumentenstimmen vorspielen.

In der deutschsprachigen Musikpädagogik schließen etwa Siedenburg und Nolte (2015) an diesen Diskurs zur Vermittlung Populärer Musik an und schlagen eine am Peer-Lernen orientierte, weitestgehend symmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler_innen vor. Die Rolle Lehrender wandle „sich vom ‚Sage on the Stage‘ zum ‚Guide by the Side‘. So wird die Lehrkraft zum ‚Coach‘, der die Lernenden begleitet, Vorschläge macht und als Ansprechpartner bei Problemen fungiert, anstatt den Lernweg vorzugeben. Ihr kommt damit primär die Aufgabe zu, musikalische Orientierungsprozesse zu unterstützen und Hilfe bei der Realisierung selbst gesetzter (Lern-)Ziele anzubieten. Dabei überlässt sie die Entscheidungen weitgehend den Lernenden und respektiert ihre Lösungswege, sodass aktives, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen stattfinden kann“ (ebd., S. 231). Der Coach entspricht der Lehrer_innenrolle in *Musical Futures*, wird aber ermöglichungsdidaktisch verortet. Auch bei ihnen resultiert diese Rolle aus musikpädagogischen Implikationen der Untersuchung informeller Lernprozesse. Dies gibt jedoch den Hinweis auf die zunehmende Prominenz solcher Lehrendenrollen in den Erziehungswissenschaften, was normativen Erwartungen an diese Rolle innerhalb diskursiver Linien im Erziehungssystem folgt.

Durchaus wird das Lehren in *Musical Futures* diskutiert. Für Gower (2012, S. 14) besteht die eigentliche Innovation des Konzepts in der Lehrer_innenrolle. Adams (2014) spricht vom „mostly silent educator walking around the classroom, listening to each group“ (ebd., S. 64). Dagegen sieht Karlsen (2010) eine Gefahr im Alleinlassen der Lernenden durch die Abwesenheit der Lehrperson und Allsup (2008) bemerkt: „To outside observers, music teachers who apply informal processes [...] may appear to be doing very little“ (ebd., S. 4). Ericsson, Lindgren und Nilsson (2010) beobachten bei den von ihnen untersuchten Musiklehrenden ein ideologisches Dilemma, da schulische Ziele und Aufträge mit dem Motiv konfligieren, die Ausdrucksfreiheit der Lernenden anzubahnen (ebd., S. 101). Und Rodriguez (2009) fragt grundsätzlich: „[W]hy bring informal learning into a classroom if you do not want a teacher to direct the process?“ (ebd., S. 38).

Hinzu kommt für die Umsetzung analoger Projekte an allgemeinbildenden Schulen im deutschen Bildungssystem das Problem, dass eine Übertragung der Lehrendenrolle aus anderen Schulsystemen – anderer Länder, der Erwachsenenbildung sowie anderer Schulen – nur bedingt möglich ist. Die Schieflage beruht vor allem auf einer vorrangig diskursiven Begründung. Gerade daraus erwächst die Notwendigkeit, derartige Lernkonzepte auch hierzulande zu erproben und die Spezifik der Lehre empirisch zu problematisieren.

Empirisch begründete Rollen der Lehrperson

Im Zeitraum von zweimal fünf Wochen lernten Schüler_innen in drei 9. Klassen sowohl selbstständig in Gruppen als auch angeleitet je einen Song. Erhoben wurden verbale „Daten auf Vorrat“ (Strübing, 2014, S. 31) aus Video-stimulated-recall-Interviews (vgl. Rowe, 2009) mit zwölf Gruppen (A bis L)⁶, Stundenreflexionen der Schüler_innen, Einzelinterviews mit dem Musiklehrer, einzelnen Schüler_innen sowie den Klassenlehrer_innen der Klassen.

Die Auswertung lehnte sich an konstruktivistische Varianten der Grounded Theory an (z. B. Charmaz, 2006). Forschung (= Beobachtung 2. Ordnung)⁷ kann plausible, aber kontingente Erklärungen von Wirklichkeit (re-)konstruieren und keine externe Realität abbilden (vgl. ebd., S. 178), diese bleibt der Beobachtung⁸ unzugänglich. Zudem wurde mit der systemtheoretischen Orientierung das Gruppenhandeln (= Beobachtung 1. Ordnung) in den funktionalen Kontext der Aufrechterhaltung ihrer System-Umwelt-Differenz gesetzt und die Kreiskausalität sozialer Prozesse betont (vgl. Pfeffer, 2004).

Im Rahmen dieses Forschungsansatzes wurde in den Interviews auf (Erwartungs-)Erwartungen an die Lehrperson durch zirkuläre Fragen (vgl. ebd.) Bezug genommen (z. B. Wie würde der Musiklehrer eure Proben beschreiben, hätte er sie gesehen?). Und aufgrund des komparatistischen Settings wurde die Rolle des Musiklehrers in den Interviews im Kontext der Differenz selbstständig ohne/angeleitet mit Lehrer_in thematisiert, da die Schüler_innen beide Lernformen verglichen. Dass alle Klassen denselben Musiklehrer hatten, grenzt einerseits die Reichweite meiner Ergebnisse ein, weil das qualitative Datenmaterial keine übergreifende Antwort zur Frage nach der Lehrkraft geben kann. Andererseits ermöglicht es die Rekonstruktion seiner Rolle aus Sicht der Gruppen sowie die Kontextualisierung innerhalb einer Schule.

In den Analysen der Lernprozesse tauchte die Frage nach der Rolle des Musiklehrenden in der Ausarbeitung der Kategorie *Zur Gruppe werden* auf. Hier kann lediglich angedeutet werden, dass es sich um den Prozess der Ausbildung von Strukturen handelt, die zum selbstständigen Arbeiten am jeweiligen Song und Abgrenzen vom Angeleitet-Werden befähigen. Mit der anwesenden Lehrperson werden unterrichtliche Routinen bzw. generalisierte Erwartungen aktualisiert, aufgabenbezogenen Handlungen nachzugehen und aufgabenferne Aktivität

6 Jedes Gruppenmitglied erhielt im Zuge der Anonymisierung einen Namenscode bestehend aus Gruppe (A-L), Instrumentenkürzel (Git, Voc usw.) und Geschlecht (W/M); z. B. ist ADruM in der A-Gruppe Drummer.

7 Hier aufgeführte Datenauszüge beschränken sich auf VSR-Interviews, die auch als Beobachtung 2. Ordnung (= Schüler_innen beobachten ihre Gruppe beim Beobachten) gelten können.

8 Beobachten heißt Unterscheidungen treffen als selektive Blindheit: Die Beobachtung erzeugt das Unbeobachtbare mit (vgl. Luhmann, 1987).

ten⁹ (z. B. Jammen, andere Instrumente austesten oder auf dem Handy spielen) zu unterlassen oder auf deren Abwesenheit zu verlagern.

Davon ausgehend wurde innerhalb des fokussierten Kodierens (vgl. Strübing, 2014, S. 100) die Lehrerrolle für jede einzelne Gruppe konzeptualisiert. Dabei wurden die Daten auf die Funktion des Lehrers hin befragt, also welche (Erwartungs-)Erwartungen an ihn auf welche Problemlagen des Systems reagieren. Anschließend wurden die individuellen Lehrerrollen der zwölf Gruppen im ständigen Vergleich mit den Erwartungen an angeleitetes Lernen im Musikunterricht, denen anderer Gruppen sowie mit der selbstzugerechneten Rolle des Musiklehrers voneinander unterschieden und in Beziehung zu bereits herausgearbeiteten Konzepten gesetzt. Durch diese Form der Fallabstrahierung wurden sukzessive vier Rollen (re-)konstruiert: der Musiklehrer als *Leiter*, *Mentor*, *Berater* und *Auftraggeber*. Sie weisen auf den unterschiedlichen Umgang der Gruppen mit den erwähnten Routinen hin und lassen sich auf einem Kontinuum anordnen, intervenieren oder Nichtintervenieren des Lehrers zu erwarten. Eine trennscharfe Zuordnung einer einzigen Rolle zu den einzelnen Gruppen ist nicht immer möglich, weshalb mitunter in einer Gruppe mehrere Rollen auftauchen.

Der Musiklehrer als Leiter

Die Rolle als *Leiter* beschreibt eine Beziehung starker Abhängigkeit der Gruppe vom Handeln des Musiklehrers, wobei dessen An- oder Abwesenheit entscheidend für das Arbeiten oder Nichtarbeiten der Gruppe wird. Besonders seine Reflexionen und Hilfestellungen haben einen maßgeblichen Anteil am Vorkommen im Lernprozess. In seiner Anwesenheit arbeiten die Schüler_innen nach seinen Anweisungen und erleben Fortschritt. Dies führt zur qualitativen Veränderung der Schwierigkeitsattribution der Gruppe; sobald der *Leiter* anwesend ist, wird die Aufgabe leichter. Das heißt aber auch, dass selbstständiges Arbeiten in seiner Abwesenheit gering bis gar nicht stattfindet. Dann geht die Gruppe aufgabenfernen Aktivitäten nach, wie dem Explorieren anderer Instrumente, Tanzen oder Essen usw.

Und schließlich wird die *Leiterrolle* an die Macht der Lehrperson gebunden, die sich in dessen Anwesenheit aktualisiert. Dies wird etwa im Interview der H-Gruppe beschrieben als Respekt vor dem Lehrer, „wenn man weiß, dass er einem was kann [...] er kann dir schlechte Noten geben [...] oder zum Direktor schicken“ (HGitW). Respekt heißt Macht als Erwartung negativer Sanktionen bei Unterlassen geforderter Aufgaben. Begründet wird das durch die Erwartung des Beobachtet-Werdens durch den Lehrer, gekoppelt an die Erwartung einer latent mitwirkenden, potentiellen Bewertung der eigenen Mitarbeit im Unterricht und

9 Die Differenz aufgabenbezogene vs. aufgabenferne Aktivitäten ist eine Zurechnung aus Perspektive der Schüler_innen.

die Option, für unterrichtliche Fehlleistungen zum Direktor geschickt zu werden. Aktivitäten wie Essen, Plaudern oder Herumsitzen bei gleichzeitigem Auftrag der Bearbeitung einer Aufgabe und Lehrendenanwesenheit werden von der Gruppe als mangelnde Leistung zensierbar erwartet. Es kommt nicht darauf an, dass dies auch im speziellen Fall geschieht, sondern ‚nur‘, dass es möglich ist. Legitimiert wird diese Erwartung durch den Status des Musiklehrers als Mitglied der Lehrer_innenschaft der Schule.

Die Gruppen, in denen jene Rolle auftaucht, weisen im Vergleich zu anderen für das Arbeiten am Song diffusere Gruppenstrukturen und Hierarchien auf. Sie arbeiten vor allem individuell nebeneinander und wenig gemeinsam als Gruppe. Das erklärt sich mithin durch die Form der in den Interviews geschilderten Anleitung durch den Lehrer, die sich auf das Zeigen und Erklären nur an Einzelne und nicht die gesamte Gruppe richtete. Erschwert wird dadurch jedoch die Selbstbeobachtung des Fortschritts als Gruppe, denn die Qualifizierung des eigenen Lernprozesses ist abhängig vom Lehrerurteil. Fehlt seine Einschätzung, dann „wissen [wir] ja gar nicht, ob es gut war oder nicht“ (HKlaW). Und auch eigene Leistungen der Gruppen werden dem Musiklehrer zugerechnet.¹⁰

Es lässt sich sogar sagen, dass der Musiklehrer als *Leiter* zum unsteten Mitglied der Gruppe wird. Diese Mitgliedschaft stellt für die Gruppe gewissermaßen ein mehr oder minder gewohntes Unterrichtssetting im Kontext der untersuchten Schule her: Lehrende weisen an, Schüler_innen führen durch.¹¹

Der Musiklehrer als Mentor

Die auf einem In-vivo-Code basierende Lehrerrolle als *Mentor* ist geprägt von einer hohen Wertigkeit des Wissens des Musiklehrers und einem Vertrauen der Gruppe in dieses. Er ist zwar auch eine Autoritätsperson wie der *Leiter*, unterscheidet sich aber vor allem durch die Zurechnung von Erfahrung anstatt einer Machtposition als Legitimierung seiner Interventionen. Deutlich wird im Inter-

10 Der Lehrer zeigte der B-Gruppe eine Gitarrenstimme, was zu Irritation und Stillstand der Gruppenarbeit in der vorletzten Stunde des Projekts führte. Denn durch seine Intervention wurde ihr selbst Erarbeitetes falsch und illegitim. Während sie anfangs der Vorlage aus dem Internet vertrauten, verlagerte sich mit Intervenieren des Lehrers das Vertrauen auf ihn. Die Gitarristinnen sahen sich daraufhin mit einer Situation konfrontiert, aufgrund der Disqualifizierung der eigenen Lernergebnisse mehr Lehrerhilfe einzufordern. Die vom Lehrer vorgegebene Stimme entsprach keiner Vereinfachung oder Weiterführung, sondern setzte die Gitarrengruppe auf Anfang. Siehe zur Verhinderung selbstständigen Lernens durch Intervention der Lehrkraft auch Rabenstein und Reh (2007).

11 Erwartungen an die Lehrkraft wurden bei Linton (2014) zur Herausforderung selbstständigen Arbeitens, wenn die Schüler_innen vermehrt fragten: „*When are you going to start teaching us?*“ (ebd., S. 239, Hervorhebung i. O.).

view der F-Gruppe, dass er „ja auch als Lehrer mehr ErFAHRung als wir [hat ...] wir haben das jetzt nicht so oft so als Projekt gemacht wie Herr [Musiklehrer] [... er] weiß, wie manches abläuft, und ist schon auf alles eingestellt dadurch“ (FGitM). Die Hilfe des Lehrers erhält damit für die Gruppe die Bedeutung des Annehmens von Tipps eines Experten. Und diese sind Möglichkeiten der Vereinfachung als leichtere Spielalternativen. Auch hier verbindet sich mit der Einbeziehung des Musiklehrers in den Gruppenprozess die Erwartung, dass Lehrerhilfe den Prozess vereinfacht.

Zusammengefasst ist die Rolle als *Mentor* die Erwartung einer hohen Expertise durch mannigfaltige Erfahrungen des Musiklehrers mit Formen des Klassensmusizierens. Hierin wird eine positive Einstellung gegenüber dem Lehrer eingenommen, die durch eine Zurechnung des Mehrwissens mitunter mit der Abwertung des eigenen Wissens einhergeht. Denn ein Mehr an Erfahrung auf Seiten der Lehrperson heißt im Umkehrschluss ein Weniger auf Seiten der Gruppe. Und insofern erklärt dieses Rollenkonstrukt, dass in vielen Gruppen ein Vorausgehen oder eine Kombination von lehrerzentrierter Vermittlung und selbstständigem Arbeiten präferiert wird.¹²

Der Musiklehrer als Berater

Die Rolle des *Beraters* bedeutet, dass der Musiklehrer von Gruppen aktiv hinzugezogen wird. Die Gruppen arbeiten im Allgemeinen ohne seine Hilfestellung, insbesondere bei musikalischen Fragen. In der Folge „haben wir immer die Frage: Kann ich helfen? mit NEIN beantwortet“ (EGitM).

Der Musiklehrer wird von der Gruppe bei Konflikten oder aktuell unlösbaren Problemen beansprucht. Als Beispiel sei das Zurateziehen des Musiklehrers bei den Unstimmigkeiten der D-Gruppe gegeben. Zwischen dem Schlagzeuger und dem Gitarristen war es zum Konflikt über die Spielweise des Intros gekommen. Der Musiklehrer wurde bei seinem Besuch mit diesem Problem konfrontiert und sollte gewissermaßen als Schiedsrichter über die richtige und die falsche Ansicht entscheiden. Interessant ist, dass durch die Involvierung des Musiklehrers eine Win-win-Situation durch Einführung neuer Unterschiede hergestellt wurde. Die Beobachtung der korrekten bzw. inkorrekten Spielweise wurde geändert in die Beobachtung musikalischer Parameter. Schlussendlich bekamen somit beide Parteien recht, sowohl der Schlagzeuger (*das Riff wird nicht auftaktig, sondern gerade gespielt*) als auch der Gitarrist (*der gespielte Rhythmus ist nicht falsch, sondern richtig*).

¹² Vgl. auch Andrews, 2013, S. 135.

Der Musiklehrer als Auftraggeber

Die Rolle mit der stärksten Abgrenzung zum Musiklehrer und dessen geringster aktiver Einbeziehung ist die des *Auftraggebers*. Gruppen mit einer ausgefüllten Position eines *Koordinators* (= *ein_e erfahrene_r Schüler_in als Gruppenleitende_r*) (vgl. Godau, 2015), benötigen keine Hilfe des Lehrers, lehnen diese sogar ab, denn „am besten ist, Herr [Musiklehrer] geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich“ (AGitM).

In der Gruppe übernimmt die/der *Koordinierende* alle von den Schüler_innen für Lehrendenrollen beschriebenen Funktionen: etwa Hilfe bei musikalischen Problemen wie die Zuweisung von Instrumenten, Klärung der Harmoniefolge oder des Ablaufs und Intervention bei Konflikten wie fehlender Einigung in der Songauswahl oder dem undisziplinierten Verhalten einzelner Gruppenmitglieder. Und nicht zuletzt ist ihre/seine Anwesenheit entscheidend für das Arbeiten an der Aufgabenstellung.

Die Beziehung der Gruppe zum Lehrer ist auf der einen Seite geprägt von einer Distanzierung durch die ausgrenzende Haltung der Gruppe gegenüber Lehrerinterventionen. Auf der anderen Seite zeugt vor allem das beidseitige Vertrauen in die Arbeit für Nähe zwischen Musiklehrer und Gruppe (Wissende unter Wissenden).

Diskussion

Insgesamt beschreiben die vier Musiklehrerrollen einen Rollenwechsel: Je selbstständiger die Gruppe arbeitet, desto mehr wird der *Leiter-* zum *Auftraggeber*. Andrews (2013) spricht in ihrer Studie vom *fading*: „the roles change from active teacher and passive learner to active learner and passive teacher“ (ebd., S. 129). Dies trifft den vorgetragenen Sachverhalt, indem die Lehrkraft sukzessive in den Hintergrund rückt, aber eben nie verschwindet. Gruppen erlangen ihre Selbstständigkeit durch ‚Ausgrenzung‘ des Musiklehrers. Aber die Gruppe löst die Aufgabe nicht nur für sich selbst, sondern aufgrund von Erwartungserwartungen, der Erwartung etwa, dass die Lehrkraft ein spezifisches Ergebnis erwartet. ‚Ausgrenzung‘ schließt die Lehrperson aktiv aus dem kollektiven Erarbeitungsprozess, nicht aber dem Ergebnis aus.

Und dies kann als beidseitiger Prozess betrachtet werden. Denn infolge der Verbesserung der selbstständigen Gruppen in einer der Klassen distanzierte der Musiklehrer sich von dieser und thematisierte eine schlechte Beziehung zu ihr. Auch lässt sich fragen, wie Lehrende mit Situationen umgehen, in denen sie von Lernenden abgelehnt werden müssen, damit jene selbstständig arbeiten.

Vernachlässigt man das enge Verständnis, dass Gruppen zwangsläufig auf ein ‚Wir‘ sozusagen als „*sich-selbst-bezeichnende Gruppe*“ (Preyer, 2012, S. 104) schlie-

ßen müssen, dann *ist* der Musiklehrer in der Rolle des *Leiters* Mitglied der Gruppe. Besonders Mädchengruppen tendieren zur *Leiterrolle*. Aufgrund der geringen Fallanzahl der Untersuchung kann aber nicht endgültig auf eine Genderthematik geschlossen werden. Ericsson, Lindgren und Nilsson (2010) beobachten jedoch für reine Mädchengruppen eine „distanced wait-and-see attitude“ (ebd., S. 108) und eher erfolglose Versuche der Gruppen, Verantwortung im Arbeitsprozess zu übernehmen. Auch könnte erneut eine Verbindung zur Beziehung zwischen Klasse und Musiklehrer hergestellt werden. Denn beide Mädchengruppen sind aus Klassen, die Lehrer_innen-Feedback einfordern und als gut anzuleiten beschrieben werden. Dadurch verschiebt sich der Fokus von Genderfragen hin zur Frage danach, welche schulischen Routinen innerhalb der Lernprozesse wirksam werden. Gleiches gilt auch für die Beziehung zwischen dem Musiklehrer als *Auftraggeber* und dem *Koordinierenden* als musikalisch erfahrenes Gruppenmitglied, wodurch Gruppen Routinen einer vornehmlich frontal unterrichtenden Lehrkraft der untersuchten Schule reproduzieren.

Der Musiklehrer beschreibt in Interviews vor, während und nach dem Projekt seine Rolle als *Erfahrener*. Er konzeptualisiert sein Handeln im Projekt als koordiniert von generalisierten Lehrerfahrungen mit ‚herkömmlichem‘ Musikunterricht, die als implizites Wissen zum intuitiven Erfassen der Situation der Gruppen dienen. Da wir uns hier hauptsächlich auf die Perspektiven der Gruppen (der Lehrer ist zunächst Umwelt der Gruppe) konzentrieren, soll der Hinweis genügen, dass diese Selbstverortung des Lehrers der Lehrendenrolle in Musical Futures ähnelt. Der Unterschied ist jedoch, dass er in der Rolle als *Erfahrener* wissend bleibt und Lehrende in hier angeführten Studien zu oder ähnlich Musical Futures sich als Lernende identifizieren. Im Vergleich seiner Perspektive mit der der Gruppen fällt die Ähnlichkeit der Rolle des *Erfahrenen* mit der des *Leiters* und des *Mentors* auf. Alle drei Rollen sind gekennzeichnet durch die Zurechnung einer hohen Kompetenz, die den Musiklehrer befähigt, Probleme der Gruppe lösen zu können. Diese Erwartung an den Lehrer von Gruppen und ihm selbst markiert ihn als Mitglied der schulischen Lehrer_innenschaft in der Lernsituation.

Bei Green (2008) ist die Rolle der Lehrenden in den Gruppen schwer fassbar. Das liegt einerseits an deren Doppelrolle im Setting als Mitforschende sowie Lehrende und andererseits an der eher didaktisch gesetzten, anstatt empirisch herausgearbeiteten Lehrendenrolle. Auch verwundert die Feststellung, in der ersten Stunde hätten Lehrende „no pedagogic role“ (ebd., S. 31). Denn gerade Nicht-intervenieren ist die erwartete Intervention, kennzeichnet die pädagogische Rolle.

Wendet man die vier Rollen auf Greens Studie an, so spricht gerade die am Anfang des Projekts geäußerte Angst, das Zögern, die Nervosität und Skepsis (ebd., S. 27-28) im Sinne einer Misstrauensbekundung der Lehrkräfte für die Rolle des *Leiters*, die sich im weiteren Verlaufe in Richtung *Berater* bewegt. Die Rolle des *Auftraggebers* lässt sich, vor allem bedingt durch die stärkere Einbindung

von Lehrer_inneninterventionen bereits im Setting bei Green kaum nachvollziehen. Denn Aufgabe der Lehrenden war es dort, anfänglich nicht zu intervenieren und ab der dritten Stunde aktiver einzugreifen.¹³ In der hier vorgestellten Studie war der Musiklehrer beauftragt, selbst eine Gruppe anzuleiten und einmal pro Stunde die selbstständigen Gruppen zu besuchen.

Fazit

Die vier Rollen geben Aufschluss über die Beziehung der überwiegend abwesenden Lehrperson in den untersuchten Gruppen. Der *Leiter* ist die Lösung eines fortwährenden Erwartens schulisch routinisierter Erwartungen. Die Gruppen verhalten sich wie typische, im Kontext der untersuchten Schule erwartbare Schüler_innen. Der *Mentor* bezeichnet die Anerkennung von Erfahrung und die Erwartung der Erleichterung des Arbeitens durch die Einbindung des Musiklehrers. Der *Berater* wird von der Gruppe beim Umgang mit eigenen Problemen mit der Erwartung hinzugezogen, im Anschluss weiter allein arbeiten zu können. Und der *Auftraggeber* ist die Erwartung der Gruppe, in einem vertrauensvollen Rahmen Probleme selbst bewältigen zu können.

Das Besondere an den vier Rollen ist erstens, dass die Lehrperson aus Sicht der Gruppe und nicht wie in der Literatur vorrangig aus einer didaktischen Perspektive oder der der teilnehmenden Lehrkraft beschrieben wird. Zweitens werden somit gelingende und misslingende Arbeitsprozesse in den Gruppen in Relation zur Involvierung der Lehrperson nachvollziehbar. Denn je stärker die Rolle des *Leiters* ausgeprägt ist, welche die in der Schule vorherrschende Lehrer_innenrolle widerspiegelt, desto geringer das selbstständige Arbeiten der Gruppe, desto höher die Einbindung der Lehrkraft in den Gruppenprozess und desto geringer das Vertrauen in die Leistung der Gruppe auf beiden Seiten. Das andere Extrem ist die scheinbar völlige Herauslösung der Lehrperson im Erarbeitungsprozess der Gruppe. Aber vom Fehlen einer Lehrer_innenrolle zu sprechen, greift zu kurz. Denn der *Auftraggeber* macht darauf aufmerksam, dass ein gemeinsames Ziel verfolgt wird. Der Lehrkraft muss das Ergebnis im Idealfall nur noch präsentiert werden, denn das Vertrauen seitens des Musiklehrers in die Gruppe begünstigt eine minimale Lehrendeninvolvierung etwa als derjenige, der den Raum aufschließt, die Instrumente bereitstellt oder in dessen Arbeitszeit die Gruppe den Song probt.

Jedoch sind die Grenzen zwischen den einzelnen Rollen nicht starr und besitzen hier vor allem heuristischen Wert, weshalb keine voreiligen musikpädagogischen Konsequenzen gezogen werden dürfen. Aber die Betrachtung der

13 Auch diese didaktische Entscheidung wird bei Green (2008) nicht weiter begründet, ist vermutlich Folge des „Getting worse before you get better“ (ebd., S. 52-53), wonach Gruppen sich nach anfänglichen Erfolgen ab ca. der dritten Stunde verschlechterten.

Lehrer_innenrolle macht darauf aufmerksam, künftig noch stärker Musiklernen in unterrichtlicher Alleinarbeit¹⁴ sowie Lernprozesse in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden in den Blick zu nehmen. Im Zuge der vorangegangenen Darstellungen ist zu fragen, inwiefern Lehrer_innen vorbereitet sind, selbstständiges Lernen nicht allein im Sinne positiver Beziehung zu betrachten, sondern auch mit distanzierter Haltung zur Förderung von Selbstständigkeit umzugehen.

Literatur

- Adams, M. C. (2014). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom. An Action Research Study*. Student Research, Creative Activity, and Performance – School of Music. Paper 70. Verfügbar unter <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=musicstudent> [10.12.2015].
- Allsup, R. E. (2008). *Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave*. Paper presented at the American Educational Research Association conference 2008, New York. <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf> [29.02.2016].
- Andrews, K. (2013). Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group. *British Journal of Music Education*, 30(1), 125-148.
- Babbe, A. & Bagge, M. (2013): „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45-59). Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.
- D'Amore, A. (2010). *Musical Futures. An Approach to Teaching and Learning – Resource Pack* (2. Auflage). Paul Hamlyn Foundation: London. <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/musicalfutures2ndeditionteacherresourcepack.pdf> [29.02.2016].
- Ericsson, C., Lindgren, M. & Nilsson, B. (2010). The Music Classroom in Focus. Everyday Culture, Identity, Governance and Knowledge Formation. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* (12), 101-116.
- Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education – real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.
- Evelein, F. (2012). Interaktion, Kreativität und Autonomie. Eine Herausforderung für zeitgemäßen Musikunterricht. In M. Papst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht*

14 Alleinarbeit als Differenz von allein vs. gemeinsam bezieht sich im Unterricht auf ohne vs. mit Lehrperson. Sie ist geeigneter als selbstständig vs. unselbstständig, da Lernen immer nur selbstständig ist. Entscheidend ist das beim Vergleich von Bandproben und dem Klassenmusizieren: Bands lernen gemeinsam, Schüler_innengruppen lernen allein.

- heute 9. *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 164-176). Oldershausen: Lugert.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Finney, J. & Philpott, C. (2010). Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education*, 27(1), 7-19.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal an informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Godau, M. (2015). Der Kontext ist die Methode. Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 203-220). Berlin: Lit.
- Gower, A. (2012). Integrating informal learning approaches into the formal learning environment of mainstream secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 29(1), 13-18.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2005). *Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom*. London: Institute of Education.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*. Oberhausen: Athena.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lill, A. (2014). An analytical lens for studying informal learning in music. Subversion, embodied learning and participatory performance. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 223-247.
- Linton, L. S. (2014). *Interpretive Reproduction and Informal Music Learning in the Grade One Classroom*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <http://ir.lib.uwo.ca/etd/2059/> [29.02.2016].
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Miell, D. & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school. Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41-49.
- Niermann, F. (2012). Die Verantwortung der Lernenden und der Lehrenden im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 54(2), 35-39.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Didaktik*. Hildesheim: Olms.
- Pfeffer, T. (2004). *Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie*. Heidelberg: Auer.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartung und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation*. Wiesbaden: Springer.

- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: Springer.
- Robinson, T. (2010). *How popular musicians teach*. University of Sheffield. <http://etheses.whiterose.ac.uk/1219/> [29.02.2016].
- Rodriguez, C. X. (2009). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 36-45. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf [29.02.2016].
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425-437.
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Popvermittlung in der Musikschule. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 221-236). Berlin: Lit.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3., überarb. und erw. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (3., überarb. und erw. Auflage). Heidelberg: Carl Auer.

Marc Godau
 Universität der Künste Berlin
 Zentralinstitut für Weiterbildung
 Bundesallee 1-12
 10719 Berlin
marc.godau@appmusik.de

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates

Much has been written in the last 30 years about musical practice and performance, but there is little consensus over what practice really means, or how musicians progress by practising. Whilst academics historically focused primarily on the experiences of Western classical musicians and on individual learning in the conservatoire, more recent research has been devoted to popular, jazz and folk musicians. Informal behaviours, such as aural learning, self-teaching and jamming out in the band are central to the way in which popular musicians learn. The current research project has a major focus on the practice and performance of classical and popular musicians as described in university undergraduate students' reflective essays. This paper offers insights into the musical development of one cohort of popular musicians over the three years of their study, including examples of their practice behaviours, the development of technique, collaboration with band members and gigging off the university campus, as drawn from their reflective essays and semi-structured interviews.

Introduction

The “Art of Practice” research project at the University of Liverpool, Department of Music seeks to explore how students of classical¹ and popular² music acquire the knowledge, skills and expertise of practising. The main field of enquiry is to discover how an individual matures through musical practice. This prompts not only an investigation into the process of practice, but also the educational and social context of learning. This paper presents a review of relevant literature

-
- 1 “Classical” is used to describe musicians who have been educated in the tradition of Western classical music, for example, those who play orchestral instruments or piano or sing and largely perform works from the Western classical oeuvre. These musicians generally start their instruments at a young age and are used to the expectation of several hours of practice a day as adults.
 - 2 “Popular” is used to describe musicians who are largely self-taught and whose preferred style of music is popular. These musicians typically learn from peers or musicians whom they admire, and – prior to entry to higher education – develop their skills more informally through experimentation and group practice sessions.

and reports on the experiences of popular music undergraduates, based on data gained from reflective essays for the three years of their study and in one-to-one interviews with the Head of Performance and selected students.

Background

It is well documented that practice is a key part in the development of musical performance excellence (e.g., Austin & Haefner-Berg, 2006). Classically-trained musicians often report having had 10,000 hours or ten years of practice to reach professional standards (Ericsson et al., 1993). Extensive research has been conducted over the last 30 years by academics into the practice habits of classically-trained musicians (for an overview, see Miksza, 2011). Surprisingly, researchers have not agreed on a single model of musical development which encompasses practice behaviours. Hallam (2001, p. 28) investigated expert practice and conceded that even the definition of an expert is open-ended. However, she concluded from interviews with 22 professional musicians that they do indeed 'learn to learn'. Papageorgi et al. (2010, p. 34) suggested that professional musicians develop over seven stages: although their research was conducted with classical musicians, the model importantly touches upon the formation of musical identity, which is key for popular musicians in a band.

Green (2002, p. 16) gave a definition of informal learning, based on the behaviours of adult popular musicians, and revealed that popular musicians are largely self-taught, influenced by their peers, and work aurally with reference to audio or video material, rather than using printed notation. Lebler (2007, 2008) explored peer learning and assessment amongst popular music undergraduates and highlighted the importance of university courses mirroring professional practice in the music industry in the sense that students learnt to produce recordings as well as performing. This compares with the wider skills which form a part of informal learning identified by Welch et al. (2008). Their research focused on adult classical, folk, jazz and popular musicians. The other-than-classical musicians identified professional skills such as networking, listening to music of their preferred genre and making music for fun as being more important than private practice. Mak (2009) described non-formal learning as highly contextualised and involving high levels of participation from learners, which is typical for popular musicians working in a band.

In their review of the development of popular music tertiary education at an Australian conservatoire, Lebler and Weston (2015, p. 125) pointed out that early popular music courses were based on pedagogical approaches which were more suited to classical musicians, such as a teacher-led programme of study and a focus on individual technical development. Przybylski and Niknafs (2015, p. 104) noted that although some institutions were adopting informal learning strate-

gies, 'there is still a discrepancy between the ways in which musicians learn and practise music making inside and outside the academy.'

Folkestad (2006) importantly presented the notion that musical learning can take place across a formal-informal learning spectrum, which is echoed by the research conducted by Mornell (2009) in Germany. In the last ten years, research has started to emerge which attempts to posit a theory for musical learning for popular musicians; Smith (2013, p. 22) has developed a 'Snowball Self model' to describe the complex nature of the development of drummers, pointing towards the need to include social and psychological factors to understand musical maturation. Siedenburg and Nolte (2015) have posited a model for popular music learning in German music schools for adolescent students which focused on the importance of community involvement and peer learning in locations which are suited to band practice. Jorgensen (2011) has highlighted that learning may take place outside of lessons and lectures, pointing once again to a more informal approach. Such an informal approach, both in terms of pedagogy and location would seem to be key, as popular musicians may regard formal tutor-led approaches to learning as "anti-establishment", as Parkinson (2013) noted.

Finally, reflective practice – as an approach to learning – has been embraced by tertiary educational institutions in England, Scotland and Wales over the last two decades, following theories of reflective practice that were developed by Schön (1987) and refined for educational practice by Ghaye (2011) and Pollard (2002), amongst others. It is reported that reflective journals or practice diaries offer one tool to develop metacognitive thinking skills. Leon-Guerrero (2008) emphasized that music students need to develop skills in reflection in order to develop their understanding of practice and performance. Lebler and Weston (2015, p. 128) have also described the introduction of written reflection as part of the peer assessment process of recordings made by popular music students. As Mak (2009, p. 42) suggested, openness to different styles of learning, including reflection, could be a unifying factor which brings together formal and informal learning, creating lifelong learning.

The research question

The primary goal of this research into the practice and performance behaviours of music performance undergraduates at the University of Liverpool is to establish how, through written reflection, they understand their own maturation as musicians over a three-year course. Thus I draw upon their reflective essays, supplemented by tutor and student interviews and student focus groups, to identify how musical maturation relates to established theories of musical learning, both informal and formal, and highlight the factors (individual, group, sociological and cultural) which influence this process. The research question is, 'What are the key factors which contribute to the musical maturation of popular

musicians taking the performance module?’ It is important to note that the findings presented in this paper are drawn on the subset of data concerning popular musicians. The wider scope of the research project is to compare the musical maturation of popular and classical musicians, which is not discussed here.

The institutional context

The University of Liverpool offers three-year undergraduate courses in music and popular music. The intake each year is approximately 65 students who can choose the performance module³ in all three years of study. We focus below on the core elements available to popular musicians, whilst acknowledging that classical musicians follow a similar course. The popular performance module, which does not explicitly include jazz, requires popular musicians to perform twice a year. These performances are assessed by university faculty staff using a standard marking protocol generating 70% of the final grade. All performance students (both popular and classical) are expected to keep a practice diary, or online practice blog. The diary is used as a prompt for the 1,500-word, end-of-year reflective essay about the individual experience of practice and performance which is marked according to agreed criteria (see Appendix 1), generating 30% of the final grade. This combination of practice diary with an assessed reflective essay and performance is unique amongst comparable universities. The two tutors for popular (and classical) performance hold weekly two-hour workshops for students, as one of the tutors explained in interview:

The first years – pop and classical – get a lot of input in class into aspects of learning and practising. Some sessions are people explaining in front of the class what their one-to-one instrumental or vocal lesson content has been, followed by “how” they practised it, what problems arose, discussions as to how it could be practised and then all have to make notes as to what they could use (Shorrocks, 2015).

It is important to note that the tutors take care *not* to ‘instruct’ their students how to practise. Even though bands may be visited during rehearsals, coaching from tutors is deliberately kept to a minimum: the emphasis is on a process of self-discovery, which is enhanced by discussion with peers and tutors. This concurs with Cowan’s approach, as a mentor to engineering students (2013, p. 4):

3 The Performance Module is one of a range of optional modules which may be chosen by students who have strong instrumental and/or vocal skills. Two specialist modules are offered, for classical and popular musicians. The pedagogical focus for the popular musicians’ module is on developing performance skills within the traditional acoustic or amplified rock or pop band, with students encouraged to write their own material in the second and third years of study. No formal tuition in song-writing was offered to popular performance students at the time of this research.

I want to empower each learner supportively [...] I try to help them to be the best that they can be – but always leave them to decide what to do and how to do it. I certainly do not instruct, or tutor.

Cowan highlights the concept of empowerment, which has been explored extensively by Rappaport (1995) and linked to theories of narrative research in a community context. Rappaport goes on to explain that community and organisational narratives may have a strong effect upon the behaviours, beliefs and identities of those involved in an empowering process. This would seem to be very relevant for the present research project, as I am seeking to understand how students progress during their three years of study.

Data gathering and methodology

The data for this project are drawn principally from the students' reflective essays, which are made available to the lead researcher at the end of each academic year, after formal assessment results have been made public. In addition, semi-structured interviews were conducted by the researcher to gain more insights into student experiences. These interviews took place on campus with students who had volunteered to provide more detail and background about their musical learning.

As the research project developed, it was recognised that it would be useful to collect background data about students' secondary school experiences, the influence of teachers, parents, peers and admired musicians, and pose open questions about students' prior understanding of the term "practice" and their experiences of making music. Data were gathered through a questionnaire which was emailed and handed out to musicians participating in this study in their final term in May 2015. The return rate for popular musicians was 47%. For reasons of space, I am not formally addressing the prior musical experiences of the cohort.

Data are drawn from the reflective essays, with only two quotations from interviews. Close reading of the student reflective essays ($n = 32$ for each of three years, 96 essays in total) has resulted in the identification of common themes, verified by an independent professional popular musician (performer/recording specialist) working in music education. These data can be used for both quantitative and qualitative analysis, using a mixed methods approach (see Bryman, 2006).

Quantitative data derived from counting frequencies are used to show trends. As this study focuses on the self-reported behaviours and musical experiences of students over three years, qualitative data drawn from the reflective essays and interview transcripts play a much more important role. The key principles underlying the analysis of the data are theories of narrative research and phenomenology. I am not seeking a priori to establish a hypothesis about how students

mature musically, but rather use the reflective essays (which I might also term narratives, following Rappaport 1995, p. 796) to try to understand the learning and developmental process from *the students' point of view*. The initial findings and conclusions which are reported here are therefore made based upon the comments made by students; this also accounts for the deliberate inclusion of verbatim quotes from student essays in this paper.

The qualitative analysis of the reflective essays is based on the principles of textual analysis. Following McKee (2003), the focus is on understanding how students make sense of their practice behaviours. Repeated close reading of all the available narratives was considered to be the most appropriate method to gain an understanding of how students' behaviour and attitude towards practice was changing, which is similar to the "zooming in" approach of Johansson (2013) and methods adopted by Green (2002) and Smith (2013) in exploring data generated from interviews with popular musicians.

Ethical considerations

Ethical approval was obtained from the University Ethics Committee in October 2012. Students were given information about the research project and a total of 47 signed a consent form to confirm that they understood the nature of the study and wished to participate, and that they were free to withdraw at any time for any or no reason. This form also offered an opt-in clause for taking part in interviews.

As the lead researcher, and a full time music teacher in London and part-time doctoral student, I have made considerable efforts to keep my distance from students when conducting focus groups and one-to-one semi-structured interviews in order to avoid influencing the content of reflective essays. I was not involved in any marking or assessment of the cohort's reflective essays or performances.

Findings – The 2012-2015 cohort of popular musicians

Thirty-nine first-year students enrolled for the popular music performance module in October 2012, 32 of which had given their consent to take part in the research project. As can be seen in Figure 1 below, the most common areas of musical experience gained before entering university were vocals, guitar and keyboard. Fifteen of these students reported that they had secondary musical skills, for example, a lead guitarist who also sang, and three mentioned both second and third areas of instrumental or vocal expertise, for example, a singer who also played trumpet and keyboard.

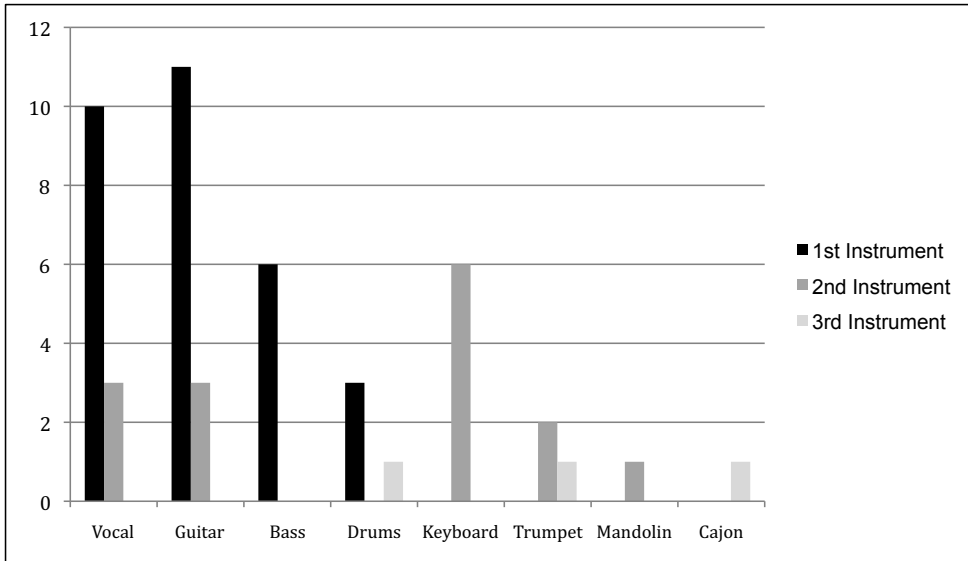


Figure 1: First Year Popular Musicians, 2012 ($n = 32$) Instrumental and Vocal Skills (Multiple answers possible)

These data strongly suggest that whilst students may have considered that they specialised on one instrument, perhaps because they had lessons at school, they nevertheless extended their instrumental or vocal skills to meet the needs of bands they were playing in. It was not uncommon to find guitarists who were also vocalists, or 6-string guitarists who could also play bass guitar if needed. The exception was the four drummers who only drummed. No other students reported that they had experimented with drumming, perhaps because drumming was seen as a specialist skill.

Themes in reflective essays

In close reading of the reflective essays, three main themes emerged related to musical development, namely technique, insights and targets, which have been discussed elsewhere with regard to both first and second-year popular musicians (see Esslin-Peard et al. 2015, p. 132-134 and 136-138).

For the purposes of this paper, the focus is upon self-reported descriptions of musical learning. Drawing upon the reflective essays, the themes to be discussed below are lessons, individual practice, writing original material, the influence of other musicians and experiences within the band, both in practice and in performance.

All students are offered one-to-one tuition in their principal study, provided free of charge by the Department of Music. Unlike their classical musician peers

($n = 15$) who all took lessons, initially 40% of popular musicians did not opt for one-to-one instrumental or vocal lessons, but this proportion decreased each successive year, presumably as more became aware of the potential benefits from talking to their peers or recognising that they needed help to improve their technical skills, (see Figure 2 below).

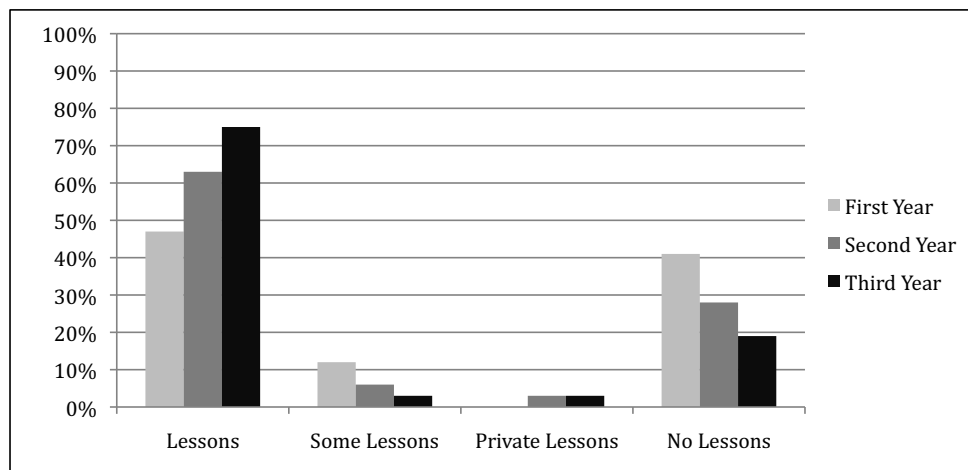


Figure 2: Popular Musicians: Lessons over three years ($n = 32$)

One drummer explained why she did not take lessons in her first year:

I have never had any instrumental lessons. It was never part of my agenda, growing up. Mostly because, it was time-consuming, costly, and there weren't many female drum teachers. The first ever drum lesson I had was in Liverpool. It was an interesting experience. For me, it was like going to the dentist for the first time (LF, 2013).

This echoes the discussion of the challenges facing female drummers by Smith (2013, p. 139-140). This student drummer subsequently revealed that she had started lessons in her third year, illustrating a change in attitude:

Perhaps I felt a bit more relaxed because he was a friend before a teacher. And it is all very casual. I learnt new rudiments and learnt to like the metronome. I am a lot more solid with tempo than I was last year (LF, 2015).

Nevertheless, the data show that there was an increase in uptake in the second and third years, perhaps because students heard that lessons could be useful and, as is discussed below, because technique development is related to the increasing complexity of band repertoire. As students realised that they needed technical competence to perform in public, they were more likely to turn to professional peripatetic teachers for individual lessons and support. It is also

important to note the possible effect of the institutional culture on student attitudes toward lessons. The popular performance course evolved alongside a classical performance course and thus there is perhaps an unspoken institutional expectation that individual tuition and the development of technique should be valued.

Individual Practice

The notion that individual practice facilitates the development of technique, supported by regular lessons, is not self-evident for many popular musicians, who often appear to work through musical challenges during band rehearsals, rather than practising on their own.

In the first year, 63% of students mentioned individual practice, and 74% mentioned technique, but there were no reports of how long students were practising on their own. All of the 60% of first-years who were taking individual lessons wrote about technique, citing new areas of repertoire, such as jazz modes and scales for guitarists, and a wide variety of warm-up techniques for vocalists.

First-year students described a variety of learning behaviours which encompassed informal playing along with audio or video tracks, using YouTube lessons and working aurally, echoing Green's findings (2002, p. 86-93) with adult popular musicians. A drummer commented that 'I found the practice tedious, so I bought a Rockability book.' Levels of motivation for individual practice were reported by some to be low, like this singer:

I did not feel motivated to practise in the first term.

However, the reflective essays demonstrate a gradual increase in motivation to practise over the three years of study. In the third year, technique is mentioned by 66% of students in their reflective essays, both in principle, with mention of particular aspects of technique, and in the context of recognising that technique needs to be improved to meet the requirements of performing with a band. A third-year guitarist described using both formal and informal learning methods:

What I believe has improved my playing this year is that I have spent a considerable amount of time practising scales. During such practice I have been using a metronome, which I believe has had beneficial and noticeable results on my rhythm, which has greatly improved [...] What has also been greatly beneficial to me has been learning by ear note for note other people's songs; this has developed my playing, understanding, musical ear and songwriting. For instance, I have been learning jazz and blues standards, which have helped me find new chords and progression. Furthermore, the more complex melodies have helped make my voice more melodic and trained my ear (RJ, 2015).

This comment suggests that this student had either decided to adopt a more formal approach to developing his technique, as well as working on his aural improvisation skills through the medium of jazz. A realization that the development of their craft was important was recognized by all the singers who had lessons. They described not only regular use of warm-up techniques, but also a greater awareness of pitching, control of breathing and projection.

First-year students: The band experience

At the start of the first year of study, students were assigned to bands by their performance tutor. This led to considerable difficulties for many of the students: 59% reported problems with attendance at band practices, saying 'We never knew who was going to turn up, it caused tensions' and 'Attendance hasn't always been 100%. I can't perform if nobody else shows up.'

Students had access to dedicated rehearsal spaces within the department, but even this did not facilitate regular rehearsals for many of the bands. Reasons given for lack of attendance included part-time jobs, going away for long weekends and involvement in other bands outside the university which were considered more important.

With the pressure of the first assessed performance in December, one might expect that bands would quickly agree on the songs that they would be performing. But 37% struggled to agree on repertoire for their gigs: 'There was a divide in musical taste. We were unable to decide on songs.' Eventually all the students managed to finalise their set lists, but not without some arguments, which were mentioned in 33% of the reflective essays:

This band was in all honesty a nuisance. Many of the scheduled practices were half empty, with the few practices that were fully attended, rife with arguments, raised voices with lots of finger pointing and shoulder shrugging (DM, 2013).

Writing original material

In the first year of study in tutor-assigned bands, the majority of students put together sets of musical covers for their assessed performances. However, in the second and third years, the expectation was that undergraduates would write their own material. Song-writing as such was not taught as a module: instead, students were expected to discover how to create original material on their own. Figure 3 below shows the development of song-writing skills.

Year of Study	First Year	Second Year	Third Year
Individual composition	11%	44%	52%
Composition within the band	22%	44%	66%

Figure 3: Development of individual and collaborative song-writing skills ($n = 32$)

In the first year, song-writing was taking place outside the tutor-assigned bands, either by individuals or bands formed outside the course, such as *The Sneaky Nixons*.

In the second and third years, when bands were formed through choice, the majority of students were involved in creating original material. Band communication and cooperation improved markedly, but it was not always apparent which band member or members were responsible for leading the creative process. One lead singer recognised that taking tight control of artistic creativity helped to keep the band together:

We have never really had a solid line up and I feel that that has stopped us from forming any kind of identity as a group. The only thing I feel has led us in any form of direction lies with the fact that I've written all of the songs; therefore, we can assume some form of consistent style has been retained (LT, 2015).

On the other hand, one singer-songwriter and lead vocalist with two bands was frustrated that he could not pursue his individual interests as a singer-songwriter:

Whilst I greatly enjoy being a member of multiple bands/ensembles, I feel that as a result of focusing on pursuing the success of these groups, I have unwillingly accidentally managed to severely neglect my musical pursuit as a solo artist throughout my time at university (DG, 2015).

Whilst this paper does not focus on song-writing in detail, (for an interesting discussion of the experiences of undergraduates following a taught song-writing module, see Blom and Poole [2015]), the student comments in general point to a lack of institutional support and instruction in song-writing. In order to address this, for the academic year 2015-2016, the university has appointed a part-time tutor in song-writing, which may change students' perceptions of their own ability to write original material, which is not within the scope of the present study.

Third-year students: Taking control

The data gathered from the students' reflective essays cover a wide range of topics, and an account has already been given of a broad range of factors which influence musical development in the first two years of study (see Esslin-Peard et al., 2015, p. 141-142).

In the third year, there was a marked difference between the progress made by students who were in bands playing in the city of Liverpool and further afield, and those only playing for course assessments on the university campus. Practice became more important for all the students, related to the needs of their bands, whether for university assessment or external gigs. Undergraduates reported both a more disciplined approach to practice, and more focus on technique, as the following comments illustrate: 'This year my practice has become much more focused'; 'disciplined and intensive private practice to improve my technique.' These students also displayed behaviours which pointed towards the deliberate use of metacognitive practice strategies: 'I started by practising the difficult things, slowly at first, then gradually increasing the tempo'. Some students who were in multiple bands described their practice to develop their craft within bands, rather than on their own, noting that they were not motivated to develop their technique in private practice, as a guitarist explained: 'My personal practice is sparse: from playing for eight hours a week in bands, my motivation [to practise alone] is low'.

Regular performances on and off campus not only stimulated students to practise more, but also to think more critically about their performance. One singer reported 'the band had more purpose than just to perform at the final [university assessed] performance. We started getting gigs at various venues.' There was also an increased understanding about stage presence. A vocalist explained that 'the more I was gigging, the more confident I was getting, especially with my backing vocals.'

As two members of the band *The Sneaky Nixons* explained in interview, they regarded public performance as practice, whether the gig was good, bad or indifferent. This brings into focus the importance of learning to deal with different venues, acoustics, technical equipment and playing to a live audience. Supporting a more famous band in another city was a tricky experience, compared with the home crowd, as the lead singer explained:

The away days in Manchester where you play in front of twenty people are tough trips. Especially compared to the previous night in Liverpool where the venue was twice as big, the crowd hit one hundred and pretty girls all come running to offer congratulations after the show (DM, 2015).

This view was echoed by another lead singer:

It is these gigs outside of uni [university] that I feel make us stronger as a band. It's playing to a group of people who not only don't know you, but on the most part don't care if they offend you that makes it such an effective part of gigging (LT, 2015).

Playing in front of audiences also had an impact on the eight piece function band, *Soul Funk Continuum*, as one of the saxophone players explained in interview:

These gigs have pushed us to increase the professionalism of the band and get two hours' worth of music that everyone knows really well. Playing gigs a lot has also helped the band to develop, as gigs are when you find if the music really works and also how well you know music, and what needs work (AW, FSC, 2015).

Similarly, a drummer reported that regular external gigs helped not only with their sets, but also with confidence when performing:

Playing our new songs in lots of new venues every other week or so has tightened our set far more than just practising in the practice rooms could do. The experience gave us more opportunity to play the songs in a genuine live situation and see what worked and what didn't, as well as gradually get more comfortable on stage (CA, 2015).

Many of the students took advantage of Liverpool's vibrant music scene to see other amateur and professional bands in performance, which helped them to understand their own performances in a more holistic way, as one bassist related:

For me, it always feels like we are doing more than just playing a song. Instead, we are creating an atmosphere, creating an image for the audience. It doesn't matter, when the song is playing, how intricate my bass lines are because the bass lines are not a single item: they are part of the collective (AS, 2015).

Although the students themselves were responsible for organising their own gigs, it is clear, as Jorgensen (2011) suggests, that an important part of their musical maturation was taking place *outside* the lecture theatre. In other words, the performance itself, as the students reported, is regarded as practice.

Discussion

I have already presented the key factors in musical maturation over the first two years of study, drawn from the students' reflective essays. For details, see Esslin-Peard et al. (2015, p. 141-142). In this paper, I want to draw attention to the

experiences of the 13 students from the 2012-2015 cohort who were awarded a first class undergraduate degree (70% of marks or over) for popular music performance.

An analysis of the data from these 13 students showed that the most important factors pointing towards a high grade were writing their own material (100%), external gigs (100%), taking individual lessons (92%) and recording in the studio (38%). Importantly, as the music department does not offer lectures in song-writing, or recording techniques, nor how to obtain bookings for external gigs, the statistics above point strongly towards the power of self-directed and collective peer-to-peer informal learning, driven by the aspirations of members of the bands and a willingness to take risks beyond the university campus. This would suggest that the students are empowering themselves, which echoes the findings of Rappaport (1995, p. 796):

The goals of empowerment are enhanced when people discover, or create and give voice to a collective narrative that sustains their own personal life story in positive ways.

This would appear to hold true for the post-graduation aspirations of eight out of these 13 students, who are still performing regularly, either in bands formed in Liverpool or back in their home towns, as evidenced by their posts on social media and online media reviews of their gigs.

Another significant success factor for these first-class students was their membership of multiple bands – eleven were in at least two bands, with one bassist playing in six bands in his final year. The two lead singers were the exception, as they sang with only one band, perhaps because they identified more strongly with their own bands.

Conclusion and areas for future research

From an institutional perspective, the evidence suggests that there is a delicate balance to be maintained between offering music students a large amount of freedom to find their own way in this creative art, whilst still offering a scaffold of elements of formal structure, including individual tuition, the weekly lectures and regular assessment that is both formal and informal, formative and summative. Whilst the current longitudinal data cover only one cohort of students, further research may throw light on knowledge sharing between different cohorts (i.e., more experienced and relatively naïve), which may support networks to facilitate the arrangement of external gigs, or choosing appropriate recording venues.

Whilst the maturation of popular musicians may appear to contradict the established learning path of classically-trained musicians, this research project

suggests that undergraduates studying popular music initially exhibit a strong bias towards informal learning behaviours, which may reflect their prior experience of playing in bands in secondary school. However, as they progress through their three-year course of study, some begin to adopt formal learning strategies, including some metacognitive practice strategies, to help them to perform more effectively with their bands. Moreover, for those who start to go into the studio to record tracks, there is a clear understanding that the quality of the product they are producing, namely a potentially viable commercial track or music video, requires professional levels of performance. This echoes the findings of music educators running the popular music course at Griffith University in Australia (see Lebler & Weston, 2015).

The current research project may be influenced by local socio-cultural factors, c.f. the spirals of reflection model (Esslin-Peard et al., 2015, p. 143) and the background biographies of the participating musicians, which is part of the ongoing research but is not discussed here. Nevertheless, the data gathered suggest that popular musicians mature independently, without necessarily relying on the input from tutors. The key motivating factor is the potential, or actual, success of the band(s) in which they play, strongly underpinned by performances in front of external audiences.

These findings are echoed by the lead singer and manager of the most successful student band of the cohort, *The Sneaky Nixons*, writing at the end of his third year of study:

We have now signed two record contracts, released two singles and an E.P. with three more singles and a second E.P. on the way. We played three times in Manchester, once in Brighton and once in London, with many more dates to follow. [...] Although we are far more successful than the majority of other incompetent university bands, we are still a million miles away from any real commercial success (DM, 2015).

Whilst the experiences described above may not be typical for the cohort, it is clear that the popular musicians in this study have been empowered to extend their learning as far as their motivation allows, and some may, over time, be successful commercially. Despite considerable inter-band conflict in 2015, *The Sneaky Nixons* completed a three day recording session in March 2016 and are performing regularly. Plans are in place to interview the band members in the coming months, three of whom graduated in 2015.

This leads to the need for more longitudinal research following student cohorts after graduation. Combined with data from the background questionnaire and reflective essays, such longitudinal research could enable researchers to explore the development path of popular musicians from secondary school to their emergence as professional musicians.

Research is continuing with current students on the performance courses, which may, in time, reveal more consistent trends in musical maturation. This, in

turn, could have implications for course design and changes in the pedagogical approach for popular music studies in tertiary education.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sector.

References

- Austin, J. & Haefner-Berg, M. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558.
- Blom, D. & Poole, K. (2015). Presage: What knowledge and experience higher education song-writing students bring to the classroom. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 157-180.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research* (6), 97-113.
- Cowan, J. (2013). Facilitating reflective journaling – personal reflections on three decades of practice. *Journal of Learning Development in Higher Education* (5), 1-17.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Esslin-Peard, M., Shorrocks, T. & Welch, G. (2015). The Art of Practice: Understanding the process of musical maturation through reflection. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 125-146). Münster: Waxman.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through reflective practice*. Abingdon: Routledge.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2001). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Johansson, K. (2013). Undergraduate students' ownership of musical learning. *British Journal of Music Education*, 30(2), 277-295.
- Jorgensen, H. (2011). *Undervisning i øving [Teaching Practice]*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Lebler, D. (2007). Student as master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205-221.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Lebler, D. & Weston, D. (2015). Staying in Sync: Keeping popular music pedagogy relevant to an evolving music industry. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 124-138.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.

- Mak, P. (2009). Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music: A conceptual analysis. In N. Ardila-Mantilla & P. Röbbke (Hrsg.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott Music.
- McKee, A. (2003). *Textual Analysis: A beginner's guide*. University of Queensland: Sage.
- Miksza, P. (2011). A Review of Research on Practicing: Summary and Synthesis of the Extant Research with Implications for a new Theoretical Orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (190), 51-92.
- Mornell, A. (2009). Antagonists or allies? Informal learning versus deliberate practice: Defining pathways to musical expertise. In N. Ardila-Mantilla & P. Roebke (Hrsg.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 79-98). Mainz: Schott Music.
- Papageorgi, I. et al. (2010). Perceptions and predictions of expertise in advanced musical learners. *Psychology of Music*, 38(1), 31-66.
- Parkinson, T. (2013). Canon (Re)formation in Popular Pedagogy. In M. Stakelum (Hrsg.), *Developing the Musician*. Farnham: Ashgate.
- Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Przybylski, D. & Niknafs, N. (2015). Teaching and learning popular music in higher education through interdisciplinary collaboration: Practise what you preach. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 100-123.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Continuing Psychology*, 23(5), 795-807.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass.
- Shorrocks, T. (2015). Interview vom 25.03.2015.
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). *Heading for a new learning culture: Pop in German Music Schools*. http://www.academia.edu/11354830/Heading_for_a_New_Learning_Culture_Pop_in_German_Music_Schools [26.03.2016].
- Smith, G. D. (2013). *I drum, therefore I am*. Farnham: Ashgate.
- Welch, G. F., Duffy, C., Whyton, A. & Potter, J. (2008). Investigating Musical Performance [IMP]: Comparative Studies in Advanced Musical Learning. *Economic and Social Research Council*, Ref. RES-139-25-0101. http://www.imerc.org/papers/imp/imp_final_report.pdf [26.03.2016].

List of sources for quotes from students.

Names have not been given to protect the identity of participants.

- AS (2015) Reflective essay, guitarist
- AW (2015) Interview saxophonist, interview conducted 29.04.2014
- CA (2015) Reflective essay, drummer
- DG (2015) Reflective essay, vocalist
- DM (2013) Reflective essay, vocalist
- DM (2015) Reflective essay, vocalist
- LF (2013) Reflective essay, female drummer
- LF (2015) Female drummer, interview conducted 18.02.2015
- LT (2015) Reflective essay, lead singer
- RJ (2015) Reflective essay, guitarist

Monica Esslin-Peard
Department of Music
University of Liverpool
80-82 Bedford Street South
Liverpool L69 7WW
Monica.Esslin-Peard@liverpool.ac.uk

Appendix 1: Assessment Criteria for Reflective Essay for Performance Modules (Years 1, 2 & 3)

F Fail 0-39%	E Pass 40-44%	Class 3 45-49%	Class 2.2 50-59%	Class 2.1 60-69%	Class 1 70-100%
GRASP OF FIELD OF STUDY					
Inadequate understanding of issues and insights into the field of study	Very limited understanding of issues and insights into the field of study	Basic understanding of issues and insights into the field of study	Clear understanding of issues and some insights into field of study	Clear understanding of issues and good level of insights into field of study	Outstanding grasp of issues and high level of critical insights into field of study
No review or reference to literature	Inaccurate and/or scant review of literature	Unfocused review of literature	Basic critical competence in reviewing literature	Wide ranging, coherent and critical review of literature	Extensive, insightful and critical review of literature
No reference to lecture material, content or activities	Inaccurate reference to lecture material, content or activities	Unfocused review of lecture material, content or activities	Basic critical competence in reviewing lecture material, content or activities	Wide ranging coherent and critical review of lecture material, content or activities	Extensive, insightful and critical review of lecture material, content or activities
Confusion in the application of knowledge	Little development of ideas in the application of knowledge	Limited development of ideas in the application of knowledge	Elements of independent thought in the application of knowledge	Elements of creative thought in the application of knowledge	High levels of creativity and independence of thought in the application of knowledge

UNDERSTANDING AND EVALUATING RESEARCH AND METHODOLOGIES				
Lack of understanding of how established techniques of research and enquiry are used to create and interpret knowledge and how these apply to students' own research and/or practice	Scant understanding of how research and enquiry are used to create and interpret knowledge, skills and creativity and how these apply to students' own practice	Basic understanding of how research and enquiry are used to create and interpret knowledge, skills and creativity and how these apply to students' own practice	Some understanding of how research and enquiry are used to create and interpret knowledge, skills and creativity and how these apply to students' own practice	Good understanding of how research and enquiry are used to create and interpret knowledge, skills and creativity and how these apply to students' own practice
No handling, presenting and inferring from external data	Inadequate or confused handling, presenting and inferring from external data	Some evidence of an attempt at creative and critical handling, presenting and inferring from external data	Some evidence of creative and critical handling, presenting and inferring from external data	Convincing creative and critical handling, presenting and inferring from external data
STRUCTURE, COMMUNICATION & PRESENTATION				
Disorganised and unfocused presentation of arguments and conclusion	Basic competence in organisation and presentation of arguments and conclusions	Some clarity and focus in organisation and presentation of arguments and conclusions	Some evidence of fluency in organisation and presentation of arguments and conclusions	Exceptional clarity, focus and cogency in organisation and presentation of arguments and conclusions

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

The study FEIN 2015 examines the impact of gender on ways of dealing with bodily movement in music lessons. It focuses on the question of how pubescent boys may be enabled to experiment with body-centred, performative means of expression without putting them in conflict with the subjective image of their gender role. Two classes – years 8 and 9 – were given the task of analysing the musical form of a short unfamiliar piece and translating this form into movement. FEIN reveals striking gender-specific differences: The male groups, focusing on questions concerning a plausible plot, developed “scenes” with clearly identifiable narrative structures, whereas the female groups, concentrating on the music’s effects and its intrinsic compositional features, produced abstract, more dance-like individual movements.

In einer Quizshow wird der Kandidat aufgefordert, ein Lied zu singen. Sein Unbehagen sich lächerlich zu machen, ist ihm genauso deutlich anzumerken, wie der Wunsch, die Chance auf den Gewinn aufrechtzuerhalten. Also singt er. Der Mechanismus, dass eine negative Spannung zwischen Erwartungen und individuellem Selbstbild zu Unbehagen und letztlich sogar Abwehr führen kann, begegnet uns in vergleichbarer Weise im Musikunterricht: Vor allem in der Mittelstufe distanziert sich ein Großteil der Jungen von den als feminin geltenden körperorientierten Zugängen des Singens und Tanzens, um das sich ausprägende, häufig an stereotypen Männlichkeitsvorstellungen angelehnte Geschlechtsrollen-Selbstbild¹ nicht zu erschüttern (vgl. Heß, 2013). Auf diese Verhärtung sollte Musikunterricht mit geschlechtersensibler Erziehung reagieren, indem Spielräume

1 Das Konstrukt des Geschlechtsrollen-Selbstbilds (auch *psychologisches Geschlecht* oder *geschlechtsbezogenes Selbstkonzept*) hat sich aus Sandra Bems *Gender Schema*

geschaffen werden, in denen Jugendliche mit Ungewohntem experimentieren und zumindest probenhalber aus gesellschaftlich zugeschriebenen Rollen heraustreten können. Im folgenden Beitrag wird ausgehend von einem konkreten Unterrichtsexperiment zur Transformation von Musik in Bewegung diskutiert, welchen Beitrag Aufgabenstellungen einerseits und geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzungen andererseits zu geschlechtersensiblen Musikunterricht leisten können. Leitend dafür ist die Prämisse, dass Geschlechterstereotypen die Entwicklung *individueller* Identität möglichst nicht beeinträchtigen.

Vorarbeiten

In der Vorgängerstudie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS)² wurden 2010/11 mittels Fragebogen Einstellungen Jugendlicher der Jahrgangsstufe 8 ($n = 1.024$) gegenüber dem Fach Musik erhoben. Die hier vorgestellte Studie FEIN 2015³ knüpft an zwei Ergebnisse dieser Untersuchung an:

- Das Fach Musik hat ein deutlich „gegendertes“ Fachimage: 53,5 % der Schülerinnen und Schüler klassifizieren es als „Mädchenfach“.
- Das Interesse der befragten Jungen an den körperbezogenen Aktivitäten *Singen, Tanzen* und *Etwas für Aufführungen einstudieren* ist äußerst gering und liegt deutlich hinter dem der Mädchen.

Aus zahlreichen Studien der Pädagogischen Psychologie ist bekannt, dass sich Pubertierende solchen schulischen Lernangeboten zuwenden, die das eigene Selbstbild zu demonstrieren und zu stabilisieren erlauben (vgl. Kessels & Hannover, 2004, S. 131). Ob pubertierende Jungen körperliche Umgangsweisen mit Musik aus diesem Grund quasi ablehnen „müssen“, ob das Bewegen zu Musik für sie kein Angebot zur Selbstpräsentation bereithält und ob ein grundsätzliches Interesse am „Mädchenfach“ Musik die angestrebte Fremdwahrnehmung und

Theory (Bem, 1974, 1981) entwickelt. Einen Überblick zu Weiterentwicklung und Forschungsstand geben Altstötter-Gleich (2004, S. 124-125) und Eckes (2010, S. 179).

- 2 Es handelt sich um eine für Hessen schulformbezogene repräsentative Stichprobe. Befragt wurden 1.024 Schüler_innen aus 51 Klassen von 19 Schulen. Die Studie versteht sich als eine Art Bestandsaufnahme und verwendet ausschließlich Methoden quantitativer Forschung. Detaillierte Informationen zur Studie (Fragebogen, Skalendatenbuch inkl. aller Ergebniswerte) sowie zu weiteren Publikationen unter: <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/frauke-hess-forschungsprojekt-mass-2011.html>.
- 3 Der vollständige Titel der Studie lautet: Musikunterricht im Spannungsfeld von *femininem* Fachimage und *instrumentellem* Geschlechterrollen-Selbstbild. Eine videobasierte Untersuchung zu performativen Verhaltensweisen im Musikunterricht der Sekundarstufe I. Die Untersuchung wurde 2014/15 durchgeführt.

Selbstinszenierung gefährdet (vgl. Kessels & Hannover, 2015, S. 289), gilt es zu untersuchen.

Fragestellung

Um die dargestellten rechnerischen Zusammenhänge aus MASS unterrichtsbezogen ausdifferenzieren zu können, rückt die Anschlussstudie FEIN die Perspektive der Akteure in den Mittelpunkt, indem ein Unterrichtsexperiment sowie Interviews in Form von Videoselbstkommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994, S. 227-229) durchgeführt werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Unterrichtsexperiments bildet eine Hypothese, die in Anlehnung an Hannovers Theorie des dynamischen Selbst aus den MASS-Daten entwickelt wurde. Es wird davon ausgegangen, dass bereits die Verwendung des Terminus *Tanz* geschlechtsstereotypes Denken aktiviert, sodass ein entsprechend ausgerichtetes Selbstkonstrukt salient wird und nachfolgendes Verhalten beeinflusst (vgl. Hannover, 1997, S. 58). FEIN experimentiert daher mit einer Aufgabenstellung, die statt von *Tanzen* ausschließlich von *Bewegen* spricht und den Jugendlichen zwei Bearbeitungswege zur Wahl stellt: Entweder entwickeln sie die Bewegungen unmittelbar zur Musik oder sie nähern sich diesen allmählich über einen kognitiv grundierten analytischen Einstieg. FEIN thematisiert zudem, ob sich die Arbeitsweise durch eine geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzung verändert, da sich pubertierende Jungen besonders häufig durch die gleichgeschlechtliche Peergroup zu rollenkonformem Verhalten gedrängt fühlen (vgl. Hartmann & Trautner, 2009; Jösting & Seemann, 2006; Knobloch, Vorderer & Zillmann, 2000) – sogar dann, wenn im individuellen Rollenbild die Geschlechtstypikalität nicht stark ausgeprägt ist (vgl. Hartmann & Trautner, 2009, S. 70). Um einen Einblick zu erlangen, ob sich dieser Anpassungsdruck auf die Umgangsweise von Jungen und Mädchen mit Bewegungsaufgaben im Musikunterricht auswirkt, arbeiten die Jugendlichen im Unterrichtsexperiment unserer Studie sowohl in geschlechtshomogenen als auch -heterogenen Gruppen.

Innerhalb eines ergebnisoffenen und methodisch variablen Unterrichtskontextes wird also untersucht, wie Jugendliche mit performativen⁴ Aufgabenstellungen umgehen, ob sich geschlechtsspezifische Arbeitsstrategien identifizieren lassen und welche Rolle geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzungen spielen.

4 Im Folgenden wird *performativ* für Ausdrucksformen genutzt, die körperlich ausgerichtet sind und denen zugleich Momente der Präsentation und Selbstpräsentation eignen. *Performativ* verweist also weder auf den entsprechenden Diskurs innerhalb der Genderforschung (Judith Butler) noch wird er zur Kennzeichnung ästhetischer Merkmale (im Sinne von Performanz oder Performance) verwandt.

Theoretische Rahmung

Es steht außer Frage, dass Geschlecht nur *ein* Heterogenitätsmuster neben anderen ist (etwa Ethnie, Milieu ...) und dass jenseits aller Kategorisierungen individuelle Differenzen und Vielfalt für Unterricht relevanter sein dürften (vgl. Prenzel, 2006, S. 51). Dennoch existieren durchaus geschlechtsspezifische Dimensionen von Bildungsprozessen, wie u. a. eine umfangreiche Metastudie von Ruble, Martin und Berenbaum (2006) zeigt. Das Autorenteam entwickelt dort ein dreidimensionales Modell für diejenigen Momente, hinsichtlich derer Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen können (vgl. Ruble, Martin & Berenbaum, 2006, S. 859) und identifiziert vier Entwicklungsmerkmale: *Concepts of Beliefs, Identity or Self-Perception, Preference* und *Behavioral Enactment* (ebd.). In FEIN 2015 rückt das letztgenannte Merkmal, im Folgenden als *Verhaltensmanifestation* bezeichnet, in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

Geschlechterstereotype und gendersensibler Unterricht

Geschlechterstereotype sind

„kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten (Ashmore & Del Boca, 1979; Eckes, 1997). Nach dieser Definition gehören Geschlechterstereotype (...) einerseits zum individuellen Wissensbesitz, andererseits bilden sie den Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter.“ (Eckes, 2010, S. 178)

Geschlechterstereotype sind somit soziokognitive Strukturen, die im gesellschaftlichen Miteinander sowohl deskriptiv (Eigenschaftszuschreibungen) als auch präskriptiv (Verhaltenserwartungen) fungieren. Sie bieten dem Denken und Handeln in der jeweiligen sozialen Umwelt Orientierung und wirken darin entlastend. Zugleich hemmen sie nicht selten individuelle Entwicklungen und stabilisieren soziale Ungerechtigkeit durch sexistische Verhaltenserwartungen (vgl. Eckes, 2010, S. 179). Während statistische Daten bspw. die Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zeigen (vgl. dpa-Meldung vom 16.03.2016), lassen sich hinsichtlich individueller Beschränkungen keine quantifizierbaren Aussagen machen. Jedoch zeigen persönliche Berichte von Männern nachdrücklich, wie schwierig es ist, individuelle Lebenswege einzuschlagen, wenn diese nicht den Erwartungen an geschlechtsrollenkonformes Verhalten entsprechen (vgl. Harrison, 2009, S. 53). Im Sinne geschlechtersensibler Pädagogik muss Schule und Unterricht daher allen Kindern und Jugendlichen Verhaltensangebote jenseits stereotyper Geschlechtsrollenbilder und Vorstellungen von Heteronormativität machen. Vertreter der „Jungenforschung“ (vgl. Winter, 2010, 2012) sehen aller-

dings die Gefahr, dass in diesem Kontext Männlichkeit auf die Negativkonzepte von Herrschaft und Dominanz reduziert wird und sich eine positive Vorstellung vom *Jungesein* an Weiblichkeit orientiert. Winter fordert daher „Handlungsalternativen und -optionen für Jungen, Potenziale und Differenzierungen, wie auch geschlechterbezogene Selbstdefinitionen jenseits von Dominanz/Submission“ (Winter, 2010, S. 413). Der Musikunterricht kann die Variabilität im Umgang mit geschlechtsbezogenen Mustern erfahrbar machen, indem feminin konnotierte Umgangsweisen mit Musik für pubertierende Jungen in einer Weise zugänglich gemacht werden, die ein experimentierendes Spiel mit Geschlechtsrollenbildern ermöglicht, ohne bislang entwickelte Selbstbilder infrage zu stellen. Die Herausforderung für Lehrende liegt darin, geschlechtstypische und individuelle Verhaltensmanifestationen gleichermaßen zu berücksichtigen. Wenn Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen in ihrer Individualität anerkannt und – wo möglich – erweitert werden, lassen sich benachteiligende und stereotypisierende Strukturen zumindest zeitweise neutralisieren. Geschlechtersensible Didaktik wird von uns als Querschnittsperspektive auf fachdidaktische Konzepte verstanden.

Forschungsdesign

Methodisch handelt es sich um eine Mixed-Methods-Studie: Während die Stichprobenauswahl durch statistische Berechnungen (MASS-Fragebogen) erfolgt, wird das im Zentrum der Untersuchung stehende Unterrichtsexperiment rekonstruktiv-interpretativ ausgewertet. Dazu wird eine speziell für diese Studie geplante Unterrichtssequenz beobachtet und gefilmt sowie auf der Ebene der Sichtstrukturen beschrieben und interpretiert. Durch anschließende Video-(selbst-)kommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994) werden zudem Deutungsmuster einzelner Akteure erfasst. Den Abschluss bildet eine Fragebogenerhebung, in der alle beteiligten Schülerinnen und Schülern die Sequenz beurteilen und Auskunft über ihre Einstellung zum Tanzen geben.

Stichprobe

Ausgehend von den aus MASS bekannten Ergebnissen wurde festgelegt, zwei bezüglich des Geschlechtsrollen-Selbstbildes (GRS) heterogene Klassen in die Studie einzubeziehen. Das GRS wurde in sechs Klassen der Mittelstufe (Jg. 8 und 9, alle hessischen Schulformen) durch den MASS-Fragebogen erhoben⁵. Die Ergebnisse führten zur Auswahl zweier kontrastreicher Fallstudienklassen: In Klasse B

5 Zur Erfassung des GRS wurde das von Altstötter-Gleich entwickelte und mehrfach validierte Erhebungsinstrument GSK+ genutzt (vgl. Altstötter-Gleich, 2004).

fällt das GRS sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen geschlechtsrollenkonform aus, die Daten der Klasse A sind hingegen ungewöhnlich: Hier schreiben sich beide Geschlechter in stärkerem Umfang instrumentelle als expressive Eigenschaften zu. Vor allem in den Selbstzuschreibungen der Mädchen spiegelt sich nicht die stereotype gesellschaftliche Vorstellung von Femininität wider. Neben dem gesuchten Kontrast unterscheiden sich die beiden Klassen zudem in ihrer Beurteilung des Musikunterrichts: Während Klasse A diesen im Schnitt mit der Zensur 2,9 bewertet, fällt das Urteil in Klasse B deutlich negativer aus (4,4). Die beiden Fallstudien Schulen lassen sich wie folgt beschreiben:

Tabelle 1: Merkmale der Fallstudien Schulen

	Schule A	Schule B
Einzugsgebiet	ländlich	städtisch
Schulform	Realschulzweig	Gymnasium
Klassengröße	24	29
Anteil der Jungen	64 %	31 %
Jahrgang	8	9

Versuchsdurchführung

In der für die ausgewählte Stichprobe entwickelten Versuchsstunde bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von ca. sechs Jugendlichen (ohne Einflussnahme der Lehrperson) eine bewegungsorientierte Transformationsaufgabe. In jeder Klasse wurde sowohl in geschlechtshomogenen als auch einer geschlechtsheterogenen Gruppe gearbeitet. Da in Klasse B wegen der ungleichen Geschlechterverteilung zwei Mädchengruppen gebildet wurden, konnten insgesamt sieben Gruppen beobachtet werden. Jede Gruppe wurde von einem professionellen Filmteam mit einer Handkamera gefilmt. Die Versuchssequenz erstreckte sich über 90 Minuten und verlief in drei Großphasen:

- Gemeinsames unkommentiertes Hören zweier Werke,
- Unangeleitete Gruppenarbeit in geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen (mehrere Arbeitsräume, 45 Minuten Dauer),
- Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum.

Die Gruppen konnten zwischen dem 4. Satz aus Paul Hindemiths *Kleine Kammermusik* op. 24, 2 für Bläserquintett (0.58 Minuten) und dem 2. Satz aus Giacinto Scelsis Orchesterwerk *Konx-Om-Pax* (1.58 Minuten) wählen. Beide Stücke sind so kurz, dass eine Transformation im gegebenen zeitlichen Rahmen realistisch ist. Die Annahme, dass die Werke den Klassen nicht bekannt sind, sodass Verzer-

rungen durch private musikalische Präferenzen ausgeschlossen werden konnten, bestätigte sich. Um einen Einfluss durch Lehrende auszuschließen, wurde die Gruppenarbeit weder durch die Musiklehrkraft der Klasse noch durch Mitglieder des Forschungsteams angeleitet. Ein Arbeitsblatt mit zwei Bearbeitungsoptionen⁶ strukturierte diese Phase:

Weg 1

- Musik mehrfach hören und spontan dazu Bewegungen ausprobieren
- Gemeinsam passende Bewegungen aus-suchen
- Entscheidungen zum endgültigen Bewe-gungsverlauf auf einer Tapete notieren

Weg 2

- Musik anhören und in Abschnitte un-terteilen
- Die Anzahl der Teile auf der Tapete festhalten
- Jedem Teil ein Merkmal zuweisen
- Für jeden Teil eine passende Bewegung finden

Im Bearbeitungsweg 2 ist eine *kognitiv-analytische* Beschäftigung mit dem ge-wählten Stück der bewegungsbezogenen Aktivität vorangestellt, um die Jugendli-chen nicht unvermittelt mit dieser zu konfrontieren (s. o.).

Datenauswertung

Die Videoaufnahmen der sieben Gruppenarbeiten wurden durch ein dreiköpfiges Auswertungsteam sequenziert (vgl. Tuma et al., 2012, S. 51). Im ersten Auswer-tungsschritt verfassten die Mitglieder des Auswertungsteams unabhängig vonei-ander Ablaufprotokolle zu den Videoaufnahmen, in denen sie unterschiedliche Phasen der Gruppenarbeiten definierten⁷. Aus den Phasendefinitionen wurde gemeinsam ein Kategoriensystem zur Sequenzierung der Gruppenarbeiten ent-wickelt und in erneuten Kodierdurchgängen am Material überprüft und ausdif-ferenziert.⁸ Das so entstandene Kategoriensystem wurde schließlich von allen drei Auswerterinnen auf das gesamte Videomaterial angewandt, um die Pha-sendauern exakt bestimmen zu können. Die Inter-coder-Reliabilität erwies sich dabei als sehr hoch. Die wenigen Abweichungen wurden im Team genutzt, um

6 Die angebotenen Arbeitswege sind hier nur stichwortartig skizziert. Auf dem Arbeits-blatt (AB) wurden diese kleinschrittig ausformuliert. Die Gruppen erhielten neben dem AB zwei CDs mit den Musikbeispielen sowie eine Tapetenbahn und Stifte zur Visualisierung der Ergebnisse.

7 Der Übergang von einer Phase in die nächste geht mit Veränderungen entweder der Raumnutzung (am Tisch, frei im Raum, ...) oder der Aktivitätsform (Hören, Sprechen, Bewegen ...) einher.

8 Die Schülerinnen und Schüler bildeten innerhalb der Gruppen zeitweilig Kleingrup-pen, sodass mehrere Aktivitäten parallel abliefen. Diesem Faktum wurde Rechnung getragen, indem alle parallel verlaufenden Phasen einzeln kodiert wurden.

das Kategoriensystem letztmalig ausdifferenzieren.⁹ Am Ende des mehrstufigen Auswertungsprozesses lagen zu allen sieben Gruppenarbeiten intersubjektiv validierte Sequenzanalysen (vgl. Tuma et al., 2012, S. 45; Gläser & Laudel, 2006, S. 204) vor, anhand derer sich prototypische Aktivitätsphasen¹⁰ identifizieren sowie Ablaufstrukturen sichtbar machen ließen. Im Gruppenvergleich wurden Differenzen und somit Spezifika hinsichtlich der Ablaufstrukturen und Phasendauern transparent.

In einer weiteren Analyse der Videodaten wurden Gesprächspartner für die Videoselbstkommentierungen (vgl. Hackfort & Schlattmann, 1994, S. 229) sowie Szenen und Standbilder, die in den Interviews als Impulse dienen sollten, ausgewählt. Das Auswertungsteam filterte dafür Szenen heraus, die Gesprächsanlässe boten, um mit den Jugendlichen über ihre Geschlechtsrollenvorstellungen und ihre Einstellung zu körperorientierten Aufgaben im Musikunterricht zu sprechen. Die Interviews wurden durch einen Bild- oder Videoimpuls eingeleitet, der zu ungelenkter Introspektion (vgl. Behrens, 2010, S. 215) einlud und anschließend leitfadengestützt (gelenkte Introspektion) entlang der ausgewählten Videosequenzen und Standbilder weitergeführt.

Die Interviewdaten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Einerseits hatten sich aus der Analyse des Videomaterials auf der Ebene der Sichtstrukturen bereits Kategorien ergeben, denen einzelne Wortbeiträge deduktiv zugeordnet werden konnten, andererseits wurden über offenes Kodieren induktiv neue Kategorien gewonnen, die zusätzliche Perspektiven auf die Gruppenarbeiten eröffneten sowie Einblicke in Geschlechtsrollenvorstellungen und Einstellungen zu körperorientierten Aufgaben im Musikunterricht der Jugendlichen gaben.

Ergebnisse

Unterricht ist ein komplexes Geschehen. Daher ließe sich unser Filmmaterial in vielfältigen Perspektiven analysieren. Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich auf die beiden für die Fragestellung zentralen Ergebnisse zum Bewegungskonzept sowie zu den Arbeitsstrategien der Gruppen:

1. Die bewegungsstilistische Systematisierung der Präsentationen ergibt zwei Typen von Bewegungskonzepten (s. Tabelle 2):

⁹ Die sukzessive Erarbeitung gemeinsamer Auswertungskategorien orientiert sich an gängigen Verfahren, wie sie z. B. von Gläser und Laudel (2006) für die qualitative Inhaltsanalyse (Extraktionsschritt) beschrieben werden (vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 204).

¹⁰ Es handelt sich um die folgenden Aktivitätsphasen: Vorbereitung, Organisation, Stückauswahl, ungeordnetes Assoziieren, zielloses Hören, Gliederung der Musik, Adjektivsuche, Bewegungsexploration, Ausdifferenzierung der Bewegungen, Ausdifferenzierung des Konzepts, Arbeit auf Handlungsebene (Plot), Üben, Gesamtdurchlauf, Rollenverteilung, Beschriftung der Tapete, Titelsuche, Seitenthemen.

Abstrakte Bewegungskonzepte, in denen die Bewegungen fern von alltäglichen Vollzügen liegen und die über keine offensichtliche narrative Ebene verfügen. *Narrative Bewegungskonzepte*, die eine Geschichte erzählen und Bewegungsabläufe aus Alltagskontexten nutzen.

2. Die Sequenzanalyse der Gruppenarbeiten macht unterschiedliche Arbeitsstrategien sichtbar, die sich zum einen aus der jeweiligen Phasenabfolge und zum anderen aus dem Umfang der in eine Arbeitsphase investierten Zeit ableiten lassen. Besonders auffällige Differenzen zwischen den Zeitspannen zeigen sich für die Phasen *Gliederung der Musik*, *Bewegungsexploration*, *Ausdifferenzierung der Bewegungen* sowie *Arbeit auf Handlungsebene (Plot)* (s. Tabelle 3).

Bewegungskonzepte

Während sich alle drei Mädchengruppen für abstrakte Bewegungen mit tänzerischem Duktus entscheiden, erzählen die beiden Jungengruppen „bewegte Geschichten“. Bei den gemischten Gruppen finden sich beide Konzepte (s. Tabelle 2). Ein Zusammenhang zum gewählten Werk besteht nicht.

Tabelle 2: Bewegungskonzept und Werkauswahl der Gruppen

Gruppe	Konzept	Werk
MA	abstrakt	Hindemith
MB1	abstrakt	Hindemith
MB2	abstrakt	Scelsi
GA	abstrakt	Hindemith
GB	narrativ	Scelsi
JA	narrativ	Hindemith
JB	narrativ	Hindemith

M = Mädchengruppe, J = Jungengruppe, G = gemischte Gruppe, A = Klasse A, B = Klasse B

Die Beobachtung, dass beide Jungengruppen keine inhaltsneutralen Bewegungen nutzen, sondern sich in einer Art szenischer Darstellung ausdrücken, soll exemplarisch für Gruppe JB vertieft werden. Dazu wird die Präsentation formal und inhaltlich skizziert, das Verhältnis zwischen Bewegung und Musik analysiert und schließlich im Rückgriff auf Interviewdaten interpretiert.

Die Mitglieder aus JB entscheiden sich nach dem Hören beider Musikbeispiele ohne Diskussion für Hindemiths Komposition. Bei diesem Satz handelt es sich um ein klar gegliedertes Rondo mit prägnantem Ritornell-Teil. Zwischen den Ritornellen spielt jeweils eines der fünf Instrumente einen Soloteil, sodass sich die fünf Couplets selbst bei geringer Hörerfahrung problemlos von den Ritornellen abgrenzen lassen. Ein attacca in den nächsten Satz überleitender tiefer Horn

The image displays a musical score for Paul Hindemith's 'Kleine Kammermusik op. 24, 2; Satz IV'. The score is for a chamber ensemble consisting of Flöte (Flute), Oboe, Klarinette (in B) (Clarinet in B), Horn (in F) (Horn in F), and Fagott (Bassoon). The score is divided into several measures, each with specific tempo and dynamic markings. Annotations in German are placed over the score to indicate movement activities:

- Top Left:** 'Schnelle Viertel (♩=152)' (Fast eighth notes), 'frei ten.' (ad libitum tenor), 'Suchen (solo)' (Searching, solo), 'Laufen+Verstecken (LV) (tutti)' (Running+Hiding, tutti).
- Top Right:** 'langsam' (slow), 'accél.' (accelerando), 'a tempo', 'Suchen + Veränderung des Verstecks (2 Jungen)' (Searching + Change of hiding place (2 boys)).
- Middle Left:** 'Suchen (solo)' (Searching, solo), 'a tempo', 'langsam', 'LV + Schlagen (tutti)' (Running + Hitting, tutti), 'Suchen (solo)' (Searching, solo).
- Middle Right:** 'ruhig' (calm), 'a tempo', 'Sehr breit' (Very broad), 'Suchen (solo)' (Searching, solo), 'Schlagen' (Hitting), 'Suchen (solo)' (Searching, solo).
- Bottom Left:** 'accél.' (accelerando), 'Suchen (solo)' (Searching, solo), '2 Versteckte rollen sich in die Mitte' (2 Hiders roll into the middle).
- Bottom Right:** 'a tempo', 'Suchen (solo)' (Searching, solo), 'LV + Schlagen (tutti)' (Running + Hitting, tutti), 'Pose' (Pose), 'sofort weiter' (continue immediately).

Abbildung 1: Partitur zu Paul Hindemith: Kleine Kammermusik op. 24, 2; Satz IV inkl. Bewegungsaktivitäten der Gruppe JB

gibt dem Satz eine Art Schlusspointe. Formal auffällig ist darüber hinaus ein dynamisch zurückgenommener „Mittelteil“ mit deutlich kürzeren Ritornellen. Um diese *Form* der Komposition zu visualisieren, muss der rondotypische Wechsel sichtbar gemacht werden. Im Idealfall ließe sich der auffällige „Mittelteil“ zusätzlich hervorheben. Beides gelingt der Gruppe JB hervorragend (s. Abbildung 1).

Bereits beim ersten Hören erinnert die Musik die Jungen an die Zeichentrickserie *Tom & Jerry* (Gleiches stellt sich bei JA ein), wodurch das Thema „Verfolgungsjagd“ quasi gesetzt und die Bewegungsvorstellung von Beginn an narrativ ausgerichtet ist. Ausgehend von einer Unterscheidung in *schnelle Teile* (Ritornelle) und *langsame Teile* (Couplets) konzipieren die Jungen einen Handlungsablauf, der sich – analog zur Musik – in zwei Grundaktionen unterteilt: *Suchen* und *Weglaufen/Verstecken/Töten*. Ein mit einem Gürtel ausgestatteter Schüler verfolgt die anderen sechs Jungen (die in drei Zweiergruppen vor ihm weglaufen und sich verstecken) und „erschlägt“ während der Ritornelle je zwei von ihnen. Die Verbliebenen nutzen die Couplets zur Flucht in ein neues Versteck. Wie in der Musik wechseln sich somit auf der Bewegungsebene gleichfalls Solo- (*Suchen*) und Gruppenaktivitäten (*Verstecken/Schlagen*) ab. Durchbrochen wird die regelmäßige Abfolge von *Suchen* und *Schlagen* allein im Mittelteil: Während des kurzen leisen dritten Ritornells verändert lediglich eine Zweiergruppe ihr Versteck, ohne

zunächst dabei „erwischt“ zu werden. Der Schlusston wird vom „Täter“ genutzt, um sich in einer Siegerpose auf einen Stuhl zu stellen.

Um ein möglichst perfektes Timing zu erzielen, reihen die Jungen in der Gruppenarbeit insgesamt acht Durchläufe aneinander. In kurzen Zwischengesprächen finden Korrekturüberlegungen statt, bis sich im fünften Versuch die Endversion herauskristallisiert, ohne dass das Ende (letztes Ritornell und Schlusston) bereits punktgenau „sitzt“. In den folgenden Gesamtdurchläufen übt die Gruppe den Ablauf so lange, bis sie auch hier ein perfektes Timing erzielt. In der Präsentation der Bewegungsfolge visualisiert JB die Form des Satzes differenziert. Widerstände oder Hemmungen gegenüber der Bewegungsaktion ließen sich bei den Jungen zu keiner Zeit beobachten. Sie begannen zügig mit konkreten Umsetzungsversuchen und wählten nicht den Weg über einen kognitiv-analytischen Einstieg (Weg 1, s. o.).

Ausgehend von dieser Beschreibung sollen die Beobachtungen in Genderperspektive interpretiert werden:

Die Gruppe widmet sich mit ihrer Szene ums Täter- und Opfer-Sein einem für pubertierende Jungen virulenten Thema (vgl. Schmalohr, 2009, S. 85) und bewältigt im Spiel mit Tabus¹¹ alterstypische Entwicklungsaufgaben. Die Jungen unterlaufen in ihrem „Machtspiel um Leben und Tod“ in einer raumgreifenden „Szene“ nicht nur schulische Erwartungen, sondern tangieren auch ethische Grenzen. Für dieses „symbolische Als-ob-Spiel“ (vgl. Varga, 2012, S. 128) bietet die geschlechtshomogene Peergroup eine sichere Rahmung, da die spielerische Inszenierung von Macht nicht in Gefahr steht, mit „femininen“ Konzepten zu kollidieren. Dass derartige Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen existieren, zeigt sich in den Interviews. Mehrere unserer männlichen Interviewpartner schreiben Jungen die Rolle des unangepassten Chaoten und Mädchen Disziplinierungs- und Ordnungsfunktionen im Unterricht zu:

„Normalerweise ist es so, immer, wenn ich mit Jungs zusammenarbeite, dann wird das manchmal immer so'n Quatsch-Projekt. Ist es ja hier eigentlich auch geworden. Ich arbeite meistens immer mit Mädchen zusammen, weil, die sind immer normaler, sag' ich mal, (lacht) und äh, Jungs haben immer so'n Quatsch im Kopf, und Mädchen bleiben da immer so ernst“ (JB¹²)

11 Dass die Jungen in unserem Beispiel die Handlung des *Schlagens, Tötens und Sterbens* zumindest im schulischen Raum als Tabubruch verstehen, zeigt sich in mehreren Situationen. So etwa, indem sie sich augenzwinkernd gegenseitig maßregeln oder ihr Tun mit Normalität und schulischen Erwartungen abgleichen (*Herr XY (Musiklehrer) schickt uns nachher bestimmt zum Psychologen*). An anderen Stellen kichern sie ironisch-distanziert über – in ihren Augen – besonders „verwegene“ Ideen zum *Laufen, Verstecken, Schlagen und Töten*.

12 Die bereits eingeführte Codierung wird auf der Individualebene durch die Vergabe eines weiteren Buchstabens je Person ausdifferenziert.

„Am Anfang hatte ich ein bisschen Gedanken, weil wir halt nur eine Jungsgruppe sind, dass wir nicht ein bisschen zu viel Scheiße bauen und wirklich nicht an die Aufgabe denken, aber es ist soweit alles (.) hat mich auch überrascht, dass es so gut gelaufen ist.“ (JBc)

Abweichend von seinen Erwartungen an eine Jungengruppe beurteilt JBc sowohl den Arbeitsprozess als auch das Ergebnis als überraschend positiv. In seinem Erstaunen spiegelt sich die Überzeugung wider, dass schulische Anforderungen und „typisch männliches“ Verhalten nicht gut zusammenpassen. Diese Einsicht findet sich bei Kessels bestätigt. Sie begründet dieses schwierige Passungsverhältnis wie folgt:

„Das im Vergleich zu Mädchen geringere schulische Engagement von Jungen (in Bezug auf Mitarbeit, Hausaufgaben etc.) kann ebenfalls besser verstanden werden, wenn die Funktionalität ihres Verhaltens für die Zurschaustellung von Maskulinität berücksichtigt wird. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Jungen lernförderliches Verhalten im Kontext Schule für unmännlich halten und sie entsprechend einen Gewinn an Maskulinität und Ansehen in der Peergroup glauben verbuchen zu können, wenn sie in der Schule wenig mitarbeiten.“ (Kessels, 2013, S. 5)

In der Jungengruppe lässt sich ein Verhalten, das im Widerspruch zu schulischen Erwartungen steht, leichter realisieren – ein Rückschluss, den Interviewäußerungen von JBf erlauben:

Interviewerin (I): „Du sagst an einer Stelle noch: ‚Hauptsache schlagen und sterben‘. Wie ernst war denn das gemeint?“

JBf: „Mehr so aus Spaß gemeint, weil, ähm, ich hab mir schon so gedacht, dass die anderen Gruppen so was in die Art tanzen oder (.) so was machen, (.) Und bei uns Jungs dreht sich's dann nur ums Schlagen und Sterben. (...) Also ich bin auch der Meinung, dass es, also, (.) in dem Alter jetzt so für Jungs auch nicht üblich ist, dass man tanzt oder was in die Richtung macht und deswegen muss man auf so was zurückgreifen.“

Die Formulierung *ich hab mir schon so gedacht* weist darauf hin, dass sich JBf durch die Präsentationen der anderen Gruppe in seiner Annahme bestätigt sah, dass diese etwas in Richtung Tanzen machen werden, also eine Darstellungsform wählen, die für Jungen seines Alters nicht üblich ist. Mit seiner Aussage *deswegen muss man auf so was zurückgreifen* grenzt er das Bewegungskonzept seiner Jungengruppe ab von dem, was er unter Tanz versteht. Der von uns konstatierte Unterschied zwischen narrativen und abstrakten Bewegungskonzepten findet sich immanent auch in JBfs Überlegungen wieder. Sie explizieren zudem den handlungsleitenden Einfluss geschlechtsstereotypen Denkens.

Arbeitsstrategien

Die Auswertung der Phasendauern (s. o.) fördert Auffälligkeiten bezüglich der Arbeitsweise der Gruppen zu Tage.

Tabelle 3: Prozentualer Anteil von Phasenaktivitäten an Gesamtdauer der Gruppenarbeit

	abstraktes Konzept				narratives Konzept		
	MA	MB1	MB2	GA	GB	JA	JB
Gliederung der Musik	36,0 %	9,5 %	18,0 %	4,5 %	34,2 %	7,8 %	1,7 %
Bewegungsexploration	20,7 %	20,9 %	16,6 %	32,2 %	48,0 %	0,6 %	1,7 %
Ausdifferenzierung der Bewegungen	2,5 %	10,0 %	1,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Arbeit auf Handlungsebene (Plot)	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	16,3 %	33,1 %	13,7 %

Die gemischten Gruppen investieren besonders viel Zeit in die *Bewegungsexploration*. Das hängt damit zusammen, dass in beiden Gruppen zahlreiche Einzelbewegungen vorgeschlagen, ansatzweise vorgemacht, aber zumeist nicht weiterverfolgt wurden.¹³

Der zeitliche Umfang der Beschäftigung der Jungengruppen mit der Bewegungsexploration fällt extrem gering aus, da außergewöhnliche Bewegungen für ihren narrativen Ansatz nicht notwendig sind. In den von beiden Gruppen ausgearbeiteten Verfolgungsszenen können sich die Jungen auf Alltagsbewegungen (vor allem *Laufen*) beschränken. Weil die Aufmerksamkeit der Synchronizität von Narration und formaler Struktur der Musik gilt, spielt eine Ausdifferenzierung des *Bewegungsausdrucks* keine Rolle; Bewegungen, die nicht im Dienst der „Geschichte“ stehen, kommen nicht vor. Daraus ergibt sich im Umkehrschluss eine intensive Beschäftigung der Jungengruppen mit inhaltslogischen Fragen (Plot) – einer Phasenaktivität, die für abstrakte Bewegungskonzepte keine Relevanz besitzt.

Die Analyse der Phasenabfolge fördert für die drei Mädchengruppen ein Muster zu Tage: Nicht die Aneinanderreihung von Durchläufen, sondern eine abschnittsweise sukzessive Arbeit durchs Werk kennzeichnet ihre Arbeitsweise: Auf das Hören einer Passage folgt eine Bewegungsexploration, danach werden

¹³ In beiden gemischten Gruppen entstanden viele Reibungsverluste auf der Beziehungs- und Kommunikationsebene – eine Beobachtung, welche die Forderung nach gendersensiblen Unterricht unterstreicht, hier aber nicht vertieft werden kann.

die gefundenen Bewegungen zur entsprechenden Passage erprobt, verfeinert und geübt. So wird Formteil für Formteil in Bewegung übersetzt. Besonders konsequent verfolgt dieses Vorgehen Gruppe MB1. Im Gegensatz zu den Bewegungen in den narrativen Konzepten ergibt sich das Bewegungsmaterial für die abstrakten Bewegungsfolgen nicht „automatisch“ aus einer Handlung, sondern wird im Gespräch über die Wirkung sowie die kompositorischen Merkmale der Musik speziell generiert. In den *Explorationsphasen* geschieht die Bewegungssuche spielerisch, teilweise direkt zur Musik, teilweise nachdem ein musikalischer Abschnitt verklungen ist; in den Phasen der *Ausdifferenzierung von Bewegungen* wird das Bewegungsmaterial insbesondere in Hinblick auf die Passung zur Musik geprüft und weiterentwickelt. All dies passiert in ständigem Abgleich mit der Musik. Die Mädchengruppen reagieren unmittelbar auf musikalische Eindrücke, indem sie parallel zur Musik mit Bewegungen experimentieren. Dabei greifen sie zum Teil Bewegungsmuster auf, die an Ballett und Gesellschaftstanz erinnern, entwickeln aber auch individuelle, keiner Stilistik zuordenbare Bewegungen, wie z. B. maximale Körperstreckung bei einem sehr hohen Ton und spontanes Wippen in den Knien bei dynamisch an- und abschwellenden Glissandi. Während narrative Spielkonzepte die Aufmerksamkeit vorrangig auf großformale Merkmale lenken, rücken in abstrakten Konzepten musikalische Details stärker in den Fokus. Beide Umgangsweisen haben für das Erleben von Musik je spezifische Stärken. In unserer Studie zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Zugangsweise und Geschlecht und damit eine Beschränkung, die dem individuellen und unmittelbaren Musikerleben im Weg stehen kann.

Konsequenzen für den Musikunterricht

Warum, so fragen wir abschließend, bearbeiten die Jungengruppen trotz ihrer stereotypen Geschlechtsrollen-Selbstbilder und ihrer Distanz gegenüber dem Tanzen (s. o.) die Bewegungsaufgabe freudvoll und engagiert? Lassen sich aus unseren Beobachtungen übergreifende Konsequenzen für den Umgang mit Bewegung im Musikunterricht ableiten?

In unserer Auswertung stießen wir auf drei Momente, die individuelle Verhaltensmanifestationen begünstigten: die Offenheit der Aufgabenstellung, das Ausklammern des Terminus 'Tanzen' sowie die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen.

Die Aufgabenstellung erlaubt, Arbeitsstrategie und Bewegungsstil selbst zu wählen und so eine der Gruppe gemäße Darstellungsweise zu entwickeln, gleich, ob es sich um abstrakt-tänzerische Bewegungen oder um Alltagsbewegungen handelt. Damit konnten die Jungengruppen Bewegungen nutzen, die sich vom

Tanzen als femininer Aktivität abgrenzen.¹⁴ Aus demselben Grund erwies es sich als günstig, den Terminus *Tanzen* in der Aufgabenstellung auszusparen. Bereits das Wort dürfte die Macht haben, situational ein Selbstkonstrukt zu aktivieren, das als „Arbeits selbst“ der Person (vgl. Hannover, 1997, S. 66) zu Distanznahme oder sogar Ablehnung führt. Schließlich legen die Auswertungen den Schluss nahe, dass sich die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen positiv auf die Qualität der Bewegungstransformation auswirkt. Dieser Aspekt soll abschließend vertieft werden.

In seinem Jahresgutachten *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem* schlägt der Aktionsrat Bildung (2009) Maßnahmen auf Unterrichtsebene vor, denen wir uns für unseren Kontext anschließen. Der Aktionsrat betont zum einen, dass auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht mit monoedukativem Unterricht reagiert werden soll, sondern „diese Unterschiede als Herausforderung für die Pädagogik begriffen werden“ (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 161) müssen. Zugleich wird dafür plädiert, „Koedukation in temporären Sequenzen auf[zu]heben, wenn es nicht möglich ist, im Unterricht beide Geschlechter angemessen zu fördern“ (ebd.). Bewegung im Musikunterricht der Mittelstufe stellt einen derartigen Kontext dar, wie FEIN zeigt. Denn während der Pubertät unterscheiden sich die Verhaltensmanifestationen von Jungen und Mädchen gerade in körperorientierten Unterrichtskontexten so stark voneinander, dass kommunikative Nebenschauplätze in den Mittelpunkt rücken können (so geschehen in den gemischten Gruppen unseres Unterrichtsversuchs). Kosubek und Barz (2011) berichten, dass Tanztrainer für Projekte unter folgenden Umständen geschlechtergetrennten Unterricht empfehlen: bei mangelnder Tanzerfahrung, ab dem Beginn der Pubertät sowie im Pflichtunterricht (vgl. Kosubek & Borz, 2011, S. 139). Dennoch: Phasenweise Monoedukation kann nur ein Teil der Problemlösung sein, da in gleichgeschlechtlichen Peergroups nicht nur Abgrenzungsdruck gemildert, sondern auch die Aktivierung geschlechtsstereotyper Selbstkonstrukte begünstigt werden kann (s. o.). Sobald das geschieht, Stereotype also präskriptiv fungieren, konfliktieren sie mit dem unterrichtlichen Ziel unmittelbarer Musikwahrnehmung, für das Bewegung von besonderer Relevanz ist: Bewegen zu Musik ist weit mehr als eine objektbezogene Analysemethode. Im Sinne phänomenologischen Denkens kann sich Bewegung als ein Widerfahrnis gestalten:

„Der hörende Leib ist kein bloßes Registriergerät, sondern ein mitschwingender Resonanzkörper. Hören bedeutet von vornherein mehr als die Tatsache, dass

14 Im Fragebogen der Abschlussevaluation beurteilen viele Jungen Tanzbewegungen als eine Beschränkung des Ausdrucks und charakterisieren Tanzen wie folgt: *Tanzbewegungen sind eingeschränkt; Tanzbewegungen sind vorgegeben und alle anderen kann man frei erfinden; Die Tanzbewegungen werden eingeübt; man kann nicht mehr entscheiden, was man macht.* Auch die feminine Konnotation des Tanzens tritt klar zu Tage: *Wenn man als Junge tanzt, wird man oft als schwul bezeichnet; weil Tanzen was für Frauen ist; weil Tanzen für Mädchen ist; weil es im Grunde genommen keine Männeraktivität ist.*

unsere Hörorgane kausalen Einwirkungen unterliegen, es bedeutet leibliches Sichbewegen (...) Aisthesis und Kinesis begegnen sich in Form einer Kinästhesie.“ (Waldenfels, 2010, S. 170)

Um Bewegung als „responsive Selbstbewegung“ (Waldenfels, 2010, S. 215) zu kennzeichnen, spricht Waldenfels von *anormalen* Bewegungen (in Abgrenzung von *normalen* Bewegungen, die sich auf vorgegebene Ziele hinbewegen). Sie sind mit Kontingenz behaftet. Sie widerfahren uns als leibliche Antwort. Sie gehen aus dem Pathos hervor. Sie erschüttern vorgegebene Ordnung und lassen Neues auftauchen (vgl. Waldenfels, 2010, S. 214-215).¹⁵ Obwohl Musikunterricht *pathisches Miterleben* nicht planend verordnen kann, sollte er Spielräume schaffen, die solche Bewegungswiderfahrnisse begünstigen. Im Idealfall laden derartige Spielräume nicht nur zum Experimentieren mit abseitigen Themen ein, sondern ermutigen, auch mit ungewöhnlichen Bewegungen den expressiven Momenten der Musik nahezukommen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS.
- Altstötter-Gleich, C. (2004). Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. *Zeitschrift für Differentielle und diagnostische Psychologie* (3), 123-139.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. http://esport.dshs-koeln.de/235/3/Dissertation_Behrens.pdf [20.05.2014].
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik* (3), 255-285.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 178-189). Wiesbaden: VS.
- Fritsch, U. (1988). *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft: Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens* (1. Auflage). Frankfurt: AFRA.

15 In der Tanztheorie (etwa bei Fritsch, 1988) wird in ähnlicher Weise Bezug auf Erwin Straus genommen, der das Hören wie auch den Tanz als *präsentisches Erleben* auffasst, das eines „pathischen Miterlebens“ (vgl. Straus, 1956, S. 173) bedarf. So heißt es in Fritschs tanzpädagogischem Ansatz, dass sich Menschen in ästhetischen Symbolisierungen ihre Welt aneignen, „indem sie sich ausdrücken. Ausdruck und Aneignung von Welt fallen zusammen“ (Fritsch, 1988, S. 232-233).

- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Hackfort, D., & Schlattmann, A. (1994). Qualitative und quantitative Analysen im Verfahrensverbund – Das Beispiel der Video(selbst)kommentierung (VSK). In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II: Forschungsmethoden – Untersuchungspläne, Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft* (S. 227-234). Schorndorf: Hofmann.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Harrison, S. D. (2009). Music making in adolescence and beyond. In S. D. Harrison (Hrsg.), *Male voices. Stories of boys learning through making music* (S. 48-61). Camberwell: ACER Press.
- Hartmann, P. & Trautner, H. M. (2009). Die Bedeutung des Pubertätsstatus und Entwicklungstempos für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (2), 63-78.
- Heß, F. (2013). Musikunterricht – ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen. *Musik und Unterricht* (110), 56-60.
- Jösting, S. & Seemann, M. (2006). *Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung: Bd. 7. Oldenburg: BIS.
- Kessels, U. (2013). Zicken und Macker? Zur Bedeutung der Geschlechtsidentität. *IPN-Blätter* (4), 4-5.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (3), 130-134.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 284-302). Berlin: Springer.
- Knobloch, S., Vorderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 18-30.
- Kosubek, T. & Barz, H. (2011). „Take-off: Junger Tanz“ im Spiegel der Forschung. In M. Kessel et al. (Hrsg.), *Aufwachsen mit Tanz. Erfahrungen aus Praxis, Schule und Forschung* (S. 101-164). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Bd. 3: Social, emotional, and personality development* (6. Auflage) (S. 858-932). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Schmalohr, E. (2009). *Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straus, E. W. (1956). *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie*. Berlin: Springer.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2012). *Videographie: Einführung in die Video-Analyse sozialer Situationen*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS.

- Varga, S. (2012). „Als-ob“ und geteilte Intentionalität. In R. Strätling (Hrsg.), *Spielformen des Selbst* (S. 127-138). Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Winter, R. (2010). Jungen. Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 411-417). Wiesbaden: VS.
- Winter, R. (2012). *Jungen. Eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*. Weinheim: Beltz.

Frauke Heß & Christiana Voss
Universität Kassel, Institut für Musik
Mönchebergstr. 1
34125 Kassel
frauke.hess@uni-kassel.de
voss@uni-kassel.de

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik

Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg

*Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'
An empirical long-term study of German students (9 to 17 years)
at secondary modern, inter-denominational and middle schools
as well as grammar schools*

This long-term study investigates different aspects of musical development of German students ($n = 334$) in secondary education schools over one year. The psychometric constructs 'musical self-concept' and 'musical sophistication' as well as various music-specific and demographic background variables were assessed at three points in time. Test-retest-reliability and Cronbach's Alpha indicate acceptable to good subscale reliabilities. In addition, several structural equation models indicate the relationships between the sub-facets of 'musical self-concept' and 'musical sophistication' with the target variable of this study 'interest in music as school subject' as well as relationships with other music-specific and demographic background variables.

Einleitung

Die Messungen musikalischer Begabung und Fertigkeiten, vokaler und instrumentaler Leistungen sowie musikalischer Einstellungen und Wertungen (Boyle & Radocy, 1987) rücken aufgrund der Entwicklung neuer Bildungspläne (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, 2016b) immer stärker in den Mittelpunkt musikpädagogischer, aber auch musikpsychologischer Untersuchungen (Fiedler & Müllensiefen, 2015; Hasselhorn, 2015;

Busch, 2013; Knigge, 2010). Dabei können die Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* (Spychiger, 2010; Spsychiger & Hechler, 2014) und *Musikalische Erfahrungheit* (Fiedler & Müllensiefen, 2015; Schaal, Bauer & Müllensiefen, 2014; Müllensiefen, Gingras, Musil & Stewart, 2014), die im Bereich der Testung von musikalischen Einstellungen und Wertungen zu verorten sind, einen Beitrag leisten, um zugrunde liegende musikalische Entwicklungsfaktoren von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren und deren Einfluss auf musikspezifische Zielvariablen wie z. B. dem *Interesse am Schulfach Musik* zu analysieren. So können mithilfe dieser Konstrukte die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zum Musikunterricht sowie der Zusammenhang mit den im Musikunterricht vermittelten Inhalten erforscht (Heß, 2011a, S. 23) und die musikalische Entwicklung sowie die daraus resultierenden Wirkungs- und Zusammenhangsbeziehungen über einen längeren Zeitraum hinweg nachvollzogen werden. Denn nach Heß (2011a) konnte die Interessenforschung mehrfach zeigen, dass unter anderem „das auf das Fach bezogene Selbstkonzept diejenige Variable [ist], die mit Abstand am meisten Varianz des Interesses am Fach [...] aufklärt“ (Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1998, S. 65), wobei „sich frühe Interessedispositionen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung“ (Heß, 2011a, S. 7) verfestigen. Daher können die in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Curriculums des Musikunterrichts leisten, indem sie Differenzierungsmöglichkeiten aufzeigen und zur Evaluation musikpädagogischer Inhalte und Methoden dienen.

Überblick über den aktuellen Forschungsstand

Die Entwicklungen der *Musikalischen Erfahrungheit* (Fiedler & Müllensiefen, 2015) sowie des *Musikalischen Selbstkonzepts* (Spychiger & Hechler, 2014) können bei Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich verlaufen (u. a. Wysser, Hofer & Spsychiger, 2005). Dabei gelten Selbstkonzepte als verhaltens- und befindlichkeitssteuernde Variablen (Spychiger & Hechler, 2014, S. 55), die als „die wesentliche[n] Steuergröße[n] des Erlebens, Verhaltens und Befindens mit dem Motivationssystem verbunden und von entscheidendem Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung“ (Spychiger, 2007, S. 10) von Schülerinnen und Schülern sind – also „die vermittelnde Variable für Leistung“ (Spychiger, 2007, S. 10). Das *Musikalische Selbstkonzept* nimmt dabei Bereiche in den Blick, zu denen es bislang wenige Arbeiten gibt (Spychiger & Hechler, 2014). Vor allem besteht in der Erforschung des *Musikalischen Selbstkonzepts* im schulischen Kontext erheblicher Nachholbedarf, da es an Messinstrumenten mangelt, die ein *Musikalisches Selbstkonzept* von Schülerinnen und Schülern zu erfassen vermögen.¹ So forderte bereits Heß

1 Die verfügbaren Zugänge zum *Musikalischen Selbstkonzept* „haben sich fast ausschließlich dafür interessiert, welche Selbstrepräsentationen musikalische Selbstkonzepte mit Blick auf die musikalischen Fähigkeiten offenbaren und inwiefern ein

(2011a), dass „nach dem Einfluss persönlicher Variablen wie etwa dem Geschlecht und dem fachbezogenen Selbstkonzept“ (ebd., S. 23) zu fragen ist, wobei erprobte Erhebungsinstrumente einzusetzen seien, um die „diskutierten Erklärungsansätze zu vertiefen“ (ebd., S. 23). Dabei kann aus empirischer Sicht der von Spychiger (2010) entwickelte multidimensionale MUSCI-Fragebogen (Musical Self-Concept Inquiry) einen Beitrag leisten, um das fachbezogene *Musikalische Selbstkonzept* von aktiv sowie nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Dimensionen messen zu können.² Somit kann das *Musikalische Selbstkonzept*, das in Anlehnung an das allgemeine Selbstkonzept nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) „die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, also die Kognitionen, die sich auf die musikalische Tätigkeit einer Person beziehen“ (Bernecker, Haag & Pfeiffer, 2006, S. 53), einen Einfluss auf die musikalische Erfahrung (Spychiger, 2007, S. 16-18) und damit auf die *Musikalische Erfahrungheit* (Fiedler & Müllensiefen, 2015) von Schülerinnen und Schülern haben. Denn laut Spychiger (2007) wirkt die musikalische Erfahrung³ „als Ergebnis der steuernden Funktion des MuSk [*Musikalischen Selbstkonzepts*] auf dessen weitere Entwicklung zurück. Musikalische Erfahrung ist ebenso das, was sich als MuSk akkumuliert, wie andererseits dieses wiederum als Erfahrungsmacher [...] wirkt; es ist ein auf Zeit angewiesener und in der Zeit ablaufender Prozess“ (ebd., S. 17).

Das psychometrische Konstrukt der *Musikalischen Erfahrungheit* wurde entwickelt, um musikalische Fähigkeiten, Leistungen und Expertise unterschiedlicher Facetten auf verschiedenen Dimensionen mithilfe des Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) zu erfassen (Fiedler & Müllensiefen, 2015; Schaal et al., 2014; Müllensiefen et al., 2014). Dabei ist die *Musikalische Erfahrungheit* generell durch eine häufigere Ausübung musikalischer Tätigkeiten, durch Leichtigkeit

musikalisches Selbstkonzept die musikalische Leistung steuert. Forscherinnen und Forscher haben sich bisher mit musikausübenden Menschen und deren Einschätzungen über das ‚what I can‘ befasst“ (Spychiger, 2007, S. 10).

- 2 Allerdings fehlen vor allem für den MUSCI-Fragebogen Validierungsstudien, die die multidimensionale Faktorenstruktur des Fragebogens bei Schülerinnen und Schülern nachweisen, valide und reliabel replizieren sowie für die Zielgruppe und den Geltungsbereich gegebenenfalls adaptieren. Eine entsprechende strukturüberprüfende Untersuchung des MUSCI-Fragebogens zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen wurde von Fiedler durchgeführt und befindet sich aktuell in Vorbereitung.
- 3 Spychiger (2007) versteht musikalische Erfahrung in Anlehnung an Schütz (1997), der in seinen einführenden Gedanken zur Interkulturellen Musikerziehung die Wirkungen der Musik im Sinn hat, wenn er formuliert, dass „die Begegnung mit Musik [...] in unserer heutigen Gesellschaft eine durch nichts zu ersetzende, existentielle Bedeutung gewonnen“ (Schütz, 1997, S. 1) hat. Dabei ist laut Spychiger (2007) „der Begriff der musikalischen Erfahrung sozial-konstruktivistisch definiert, als sich generierende Bedeutung bei beiden Interaktionspartnern, als etwas, das sich via Teilhabe im Bewusstsein des Menschen wandelt“ (ebd., S. 16).

und Präzision bei der Ausführung musikalischer Umgangsweisen sowie durch ein großes und stark variiertes Repertoire an musikalischen Verhaltensweisen gekennzeichnet (Schaal et al., 2014, S. 4). So kann *Musikalische Erfahrungheit* von enormer Bedeutung für die musikpädagogische Forschung sein, um die vielschichtigen Arten musikalischer Expertise sowie musikalischer Gebrauchspraxen (Kaiser, 2002) von Schülerinnen und Schülern beschreiben (Fiedler & Müllensiefen, 2015) und das Beziehungsgefüge mit dem *Musikalischen Selbstkonzept* und der in dieser Untersuchung erfassten Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* untersuchen zu können. Denn Menschen, die von sich denken, dass sie musikalisch unbegabt seien oder musikalisch nichts oder nur wenig leisten können, betätigen sich mit größerer Wahrscheinlichkeit auch nicht musikalisch (Spychiger, 2012, S. 44).

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht daher die Zielvariable *Interesse am Schulfach Musik*. Nach Krapp (2010) basieren „moderne Interessentheorien und Untersuchungsansätze [...] direkt oder indirekt auf einer Person-Gegenstands-Konzeption, welche die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als (permanente) Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretiert [...]“ (ebd., S. 312). Demnach bezeichnet Interesse „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand [...]“ (Krapp, 2010, S. 312), wobei „ein Lerner über den Gegenstand seines Interesses mehr erfahren, sein Wissen vergrößern und seine Kompetenz steigern möchte“ (Krapp, 1999, S. 392). So können Personen in einer weiteren Verwendungsvariante des Begriffs Interesse (Rheinberg, 2010, S. 369) als intrinsisch motiviert angesehen werden, „wenn ihr Verhalten durch aktuelle, antizipierte oder gesuchte Erlebnisse von Interesse motiviert ist“ (Rheinberg, 2010, S. 369). Interesse ist dabei wiederum „als kognitiv-affektive Erfahrung definiert, die bei positiver Erlebnis-tönung die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit bzw. Aufgabe lenkt und fokussiert. Man möchte die Aktivität hier und jetzt gerade tun (‘feel like it’) und hat Freude (‘enjoyment’) dabei“ (Rheinberg, 2010, S. 369). So entwickelt und spezifiziert sich also „auf der Basis subjektiv bedeutsamer Person-Gegenstands-Bezüge [...] die personale Identität oder das *Selbst* [...]“ (Krapp, 2010, S. 317), wobei „die Dynamik der ständigen Erweiterung und Neuorganisation des Selbst [...] eng mit der Entwicklung persönlich bedeutsamer (individueller) Interessen verbunden [...]“ (Krapp, 2010, S. 317) ist.⁴ Dabei werden „in Übereinstimmung mit der Selbstbe-

4 „In Anlehnung an ältere und neuere Theorien der motivationalen Handlungssteuerung [...] geht die *Person-Gegenstands-Theorie des Interesses* davon aus, dass an der inhaltlichen Ausrichtung der persönlichen Interessen und deren Veränderung über die Zeit sowohl kognitiv-rationale Faktoren [...] als auch zum Teil subbewusst wirkende emotionale Faktoren beteiligt sind. Sie können als zwei aufeinander bezogene, aber im Prinzip voneinander unabhängig agierende Subsysteme innerhalb eines hypothetischen *dualen Funktionsmodells der Interessengenese* [...] interpretiert werden“ (Krapp, 2010, S. 317).

stimmungstheorie von Deci und Ryan [...] [1985; 2002] und der motivationalen Entwicklungstheorie von Nuttin (1984) [...] eine Gruppe von Erlebnisqualitäten für besonders wichtig [erachtet], nämlich die emotionalen Erfahrungen und Rückmeldungen in Bezug auf die drei ‚grundlegende[n] psychologische[n] Bedürfnisse‘ nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit“ (Krapp, 2010, S. 317-318).⁵ Somit bilden vor allem die musikbezogenen Verhaltensweisen des Gold-MSI *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* sowie die MUSCI-Teilskalen *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* und *Idealselbst* im Zusammenhang mit der Untersuchung des *Interesses am Schulfach Musik* das über die Zeit hinweg zu analysierende Wirkungs- und Zusammenhangsgefüge.

Ziel der vorliegenden Studie

Das vorrangige Ziel dieser Untersuchung ist, neben der Bestimmung der internen Konsistenz sowie Retest-Reliabilität der eingesetzten Konstrukte, die Analyse von Einflüssen auf die Entwicklung der Zielvariable *Interesse am Schulfach Musik*. Dabei sollen mittels Strukturgleichungsmodellen die folgenden Hypothesen untersucht werden:

- a) Entweder entwickeln sich die aufgezeigten Teilskalen der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* gleichzeitig mit der Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik*, wobei die Kovariaten Alter der Schülerinnen und Schüler, *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* und *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik* diese Entwicklung beeinflussen. Oder die genannten Teilskalen der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* bzw. *Musikalische Erfahrungheit* sind dem *Interesse am Schulfach Musik* vorgeschaltet und beeinflussen damit die Entwicklung dieser Zielvariablen kausal.
- b) Die aufgezeigten Teilskalen der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* sowie die Zielvariable *Interesse am Schulfach Musik* bilden die Grundlage für Veränderungen in der Variable *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik*.

Wird zudem der Argumentation von Spychiger (2007, S. 16-18) gefolgt, so müssten Veränderungen im *Musikalischen Selbstkonzept* mit Veränderungen in der *Musikalischen Erfahrungheit* einhergehen, wobei mittels eines Selbstkonzept-Erfahrungsmodells zu klären ist, wie diese Veränderungen über die Zeit hinweg geschehen und welche Teilskalen dabei einen Einfluss haben.

5 Um einen Überblick zum Stand der Forschung zur Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule, Sekundarstufe sowie bezogen auf verschiedene Fächer und Fachrichtungen zu bekommen, führt Krapp (2010, S. 319) eine Reihe von Studien an.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

An drei verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr 2014/2015 wurden Stichproben bestehend aus sieben unterschiedlichen Schulen, davon eine Haupt- ($n = 21$) und drei Gemeinschafts- bzw. Realschulen ($n = 90$) sowie drei Gymnasien ($n = 223$) in Baden-Württemberg erhoben. Insgesamt nahmen zwischen 492 und 533 Schülerinnen und Schüler im Alter von 9 bis 19 Jahren an den drei Erhebungswellen teil, wobei die Anzahl der Teilnehmenden zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten unterschiedlich ausfiel (siehe Tabelle 1). Die Gründe hierfür sind neben allgemeinen Ursachen des Fehlens von Schülerinnen und Schülern (z. B. Krankheit, AGs etc.) auch die Stundenanzahl des Fachs Musik (halbjährig) sowie die Falsch- oder Nichterhebung von Klassen durch die Musiklehrkraft, Abiturprüfungen etc. Zudem wurden Fragebögen als ungültig gezählt, die einen erkennbaren und offensichtlichen Boykott aufwiesen oder in wesentlichem Umfang nicht ausgefüllt wurden. So konnten schließlich 334 (188 weiblich, 146 männlich) Fragebögen den jeweiligen Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) aufgrund der selbstständig generierten Identifikationsnummer (ID) über alle Erhebungswellen hinweg zugeordnet und analysiert werden (siehe Tabelle 1). Die Tabellen 2 und 3 stellen darüber hinaus die entsprechenden Alters- und Klassenverteilungen der Kernstichprobe ($n = 334$) dar, wobei die Jahrgänge nicht gleich verteilt sind. Somit weist die Stichprobe hinsichtlich des Alters, der Jahrgänge sowie Schularten keine repräsentative Verteilung in Bezug auf weiterführende Schulen auf.

Tabelle 1: Stichprobengröße zu den jeweiligen Messzeitpunkten EZ_0, EZ_1 und EZ_2 sowie Kernstichprobe mit den Schülerinnen und Schülern, die an allen Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben

	EZ_0 (10/'14)	EZ_1 (02&03/'15)	EZ_2 (07/'15)	Kernstichprobe
<i>weiblich</i>	263	253	253	188
<i>männlich</i>	262	256	210	146
<i>ohne Angabe</i>	8	16	29	-
gesamt	533	525	492	334

Anmerkung: **EZ_0** (Oktober 2014), **EZ_1** (Februar & März 2015), **EZ_2** (Juli 2015)

Tabelle 2: Altersverteilung der Kernstichprobe ($n = 334$) zu den jeweiligen Messzeitpunkten EZ_0, EZ_1 und EZ_2 im Schuljahr 2014/2015

<i>Alter</i>	<i>EZ_0 (10/'14)</i>	<i>EZ_1 (02&03/'15)</i>	<i>EZ_2 (07/'15)</i>
9	1	1	-
10	27	22	7
11	50	42	37
12	107	107	59
13	67	84	89
14	15	23	45
15	31	32	33
16	9	16	21
17	1	1	2
ohne Angabe	26	6	41

Anmerkung: **EZ_0** (Oktober 2014), **EZ_1** (Februar & März 2015), **EZ_2** (Juli 2015)

Tabelle 3: Klassenverteilung der Kernstichprobe ($n = 334$) im Schuljahr 2014/2015

<i>Klassenstufe</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
5	38	11,4
6	76	22,8
7	117	35,0
8	47	14,1
9	5	1,5
10	51	15,3
gesamt	334	100,0

Erhebungsinstrumente

Musikalische Erfahrungheit (Gold-MSI). Die *Musikalische Erfahrungheit* wurde mithilfe des adaptierten Gold-MSI-Fragebogeninventars von Fiedler und Müllensiefen (2015) schriftlich im Musikunterricht der jeweiligen Klassen erhoben. Dabei umfasst der Gold-MSI fünf plus eins Teilskalen mit insgesamt 38 Items, die die *Musikalische Erfahrungheit* mittels der Faktoren *Aktiver Umgang mit Musik (F1)*, *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (F2)*, *Musikalische Ausbildung (F3)*, *Gesangsfähigkeiten (F4)* und *Emotionen (F5)* sowie einem Generalfaktor, der als *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)* bezeichnet wird, auf einer siebenstufigen Likert-Skala messen (Schaal et al., 2014; Müllensiefen et al., 2014).

Musikalisches Selbstkonzept (MUSCI). Zusätzlich wurde der MUSCI-Fragebogen von Spychiger (2010, 2012; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009; Spychiger & Hechler, 2014) zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von aktiv sowie nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Die acht plus vier Dimensionen des MUSCI-Fragebogens mit insgesamt 42 plus 21 Items umfassen dabei die acht Teilskalen *Stimmungsregulation (MuSk1)*, *Gemeinschaft (MuSk2)*, *Technik & Information (MuSk3)*, *Fähigkeiten (MuSk4)*, *Tanz & Bewegung (MuSk5)*, *Spiritualität (MuSk6)*, *Idealselbst (MuSk7)* und *Entwicklung & Veränderung (MuSk8)* sowie die zusätzlichen ausschließlich von aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern zu bearbeitenden vier Teilskalen *Musikalische Kommunikation (MuSk9)*, *Leistung & Ehrgeiz (MuSk10)*, *Emotionale Betroffenheit (MuSk11)* sowie *Spirituelle Erfahrung (MuSk12)*. In dieser Untersuchung wurden dabei ausschließlich die acht Skalen, die von aktiv sowie nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern bearbeitet wurden, berücksichtigt.

Musikspezifische und demografische Hintergrundvariablen sowie die Zielvariable Interesse am Schulfach Musik. Außerdem wurde die *empfundene Selbstnähe*⁶ zum *Schulfach Musik* (Kessels & Hannover, 2004; Heß, 2011b) und die *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* („Alles in allem, hast du allgemein eher gute oder eher schlechte Noten in Musik?“) (Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005) sowie weitere soziodemografische Hintergrundvariablen (wie z. B. Alter, Geschlecht, Musikprofil, Instrument) über eine Reihe von Items erhoben, die teilweise adaptiert und aus vorhergehenden Studien hinzugefügt wurden (vgl. Fiedler & Müllensiefen, 2015; Heß, 2011b; Frey, Taskinen & Schütte, 2009). Um die Zielvariable *Interesse am Schulfach Musik* (Rakoczy, Klieme & Pauli, 2008) sowie „die aktuelle Motivation in den Unterrichtsstunden im Sinne des ‚working inte-

6 Laut Kessels und Hannover (2004) meint Selbstnähe „das Ausmaß, in dem eine Person glaubt, über ein konkretes Objekt oder ein abstraktes Konzept (wie z. B. ein Schulfach) die eigene Person definieren und nach außen darstellen zu können“ (ebd., S. 1).

rest‘ nach Krapp“ (Rakoczy et al., 2008, S. 30)⁷ erfassen zu können, wurde auf die von Buff (Rakoczy et al., 2005) zur Erfassung des Interesses der Schülerinnen und Schüler an Mathematik entwickelte vierstufige und aus acht Items bestehende Skala zurückgegriffen und für den Kontext dieser Untersuchung adaptiert.

Erhebung

Das Gold-MSI- sowie MUSCI-Frageninventar wurde zusammen mit den musikspezifischen und demografischen Hintergrundvariablen in Form von Papierkopien an die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht ausgegeben („Paper-Pencil-Test“). Die Fragebögen wurden dabei im Beisein der jeweiligen Musiklehrkraft und nach vorherigem schriftlichen Einverständnis der Eltern bzw. Sorgeberechtigten ausgefüllt.

Datenanalyse

Die Datenanalysen umfassen neben den Reliabilitätsmessungen mithilfe der Koeffizienten Cronbachs Alpha und der Retest-Reliabilität auch Strukturgleichungsmodellanalysen, die die Zusammenhänge zwischen den musikalischen Selbstkonzeptskalen, der *Musikalischen Erfahrungheit* sowie den erhobenen musikspezifischen Hintergrundvariablen aufzeigen und in Beziehung setzen. So konnte vor allem mittels linearer Wachstumsmodelle mit zeitvariiertem Kovariate und unter Verwendung des R-Packages lavaan (Rosseel, 2012) geklärt werden, ob sich das *Interesse am Schulfach Musik* und die Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* sowie *Musikalische Erfahrungheit* über das Schuljahr hinweg gleichzeitig entwickeln oder ob die Konstrukte vorgeschaltet und damit kausal auf die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* einwirken. Die Beurteilung der Modellgüte der erstellten Strukturgleichungsmodelle (SEMs) erfolgte anhand der in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagenen Cutoff-Werte (Hu & Bentler, 1999). Dabei wurde zunächst mithilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens (FIML) ein vollständiges Modell mit allen Pfadkoeffizienten geschätzt und mithilfe des robusten MLR-Verfahrens Standardfehler nach der Huber-White-Methode berechnet. Pfade, deren Koeffizient nicht auf dem 5 %-Niveau signifikant waren, wurden auf null fixiert und aus dem Beziehungsgefüge der Modelle ausgeschlossen. Die finalen Modelle enthalten dadurch ausschließlich signifikante Pfadkoeffizienten. Die berechneten Fit-Indizes entstammen allen diesen Modellen.

7 „A ‘working’ interest can be caused either by an already existing dispositional interest (*personal interest*) or by the special conditions of a teaching or learning situation (‘interestingness’)“ (Krapp, 2002, S. 388).

Ergebnisse

Ergebnisse der internen Konsistenz sowie Retest-Reliabilität von MUSCI und Gold-MSI

Tabelle 4 fasst die Retest-Reliabilität sowie die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der acht von allen Schülerinnen und Schülern zu bearbeitenden MUSCI-Teilskalen zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* zusammen. Die Retest-Reliabilität zwischen der ersten (EZ_0) und zweiten (EZ_1) Erhebung liegt dabei zwischen $r_{tt} = .494$ und $r_{tt} = .805$, wobei davon ausgegangen wird, dass in der relativ kurzen Zeit keine substantiellen Änderungen der latenten Konstrukte geschehen sind, sondern die Retest-Reliabilität vor allem die Messfehler reflektiert. Dabei bilden die Faktoren *Stimmungsregulation* (MuSk1), *Technik & Information* (MuSk3), *Spiritualität* (MuSk6) sowie *Entwicklung & Veränderung* (MuSk8) mit eher schlechten Korrelationswerten zwischen $r_{tt} = .494$ und $r_{tt} = .569$ die Ausnahmen. Die Werte für die interne Konsistenz der MUSCI-Teilskalen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten liegen zwischen $\alpha = .650$ und $\alpha = .870$. Dabei weichen die Teilskalen *Technik & Information* (MuSk3) sowie *Spiritualität* (MuSk6) aufgrund fragwürdiger Cronbachs-Alpha-Werte zwischen $\alpha = .557$ und $\alpha = .737$ ab. In Tabelle 5 sind darüber hinaus die Retest-Reliabilitätskoeffizienten sowie die Cronbachs-Alpha-Werte für die fünf plus eins Gold-MSI-Teilskalen dokumentiert. Dabei weisen alle Teilskalen zur Messung der *Musikalischen Erfahrung* von Schülerinnen und Schülern eine Retest-Reliabilität zwischen $r_{tt} = .667$ und $r_{tt} = .783$ auf. Zusätzlich liegen die Werte der internen Konsistenz für die fünf plus eins Gold-MSI-Faktoren in guten Cronbachs-Alpha-Wertebereichen (α zwischen .711 und .859).

Tabelle 4: Test-Retest-Reliabilität sowie interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der acht MUSCI-Selbstkonzeptskalen

<i>MUSCI-Teilskalen</i>	<i>Test-Retest-Reliabilität</i>	α (EZ_0)	α (EZ_1)	α (EZ_2)
MuSk1 (Stimmungsregulation)	.569**	.807	.839	.867
MuSk2 (Gemeinschaft)	.601**	.650	.704	.735
MuSk3 (Technik & Information)	.494**	.576	.557	.599
MuSk4 (Fähigkeiten)	.801**	.850	.855	.870
MuSk5 (Tanz & Bewegung)	.805**	.821	.851	.812
MuSk6 (Spiritualität)	.554**	.597	.644	.737
MuSk7 (Idealselbst)	.609**	.805	.809	.801
MuSk8 (Entwicklung & Veränderung)	.499**	.758	.766	.798

Anmerkung: ** $p \leq .01$ (2-seitig).

Tabelle 5: Test-Retest-Reliabilität sowie interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der fünf plus eins Gold-MSI-Teilskalen

<i>Gold-MSI-Teilskalen</i>	<i>Test-Retest-Reliabilität</i>	α (EZ_0)	α (EZ_1)	α (EZ_2)
F1 (Aktiver Umgang mit Musik)	.738**	.752	.746	.779
F2 (Mus. Wahrnehmungsfähigkeiten)	.696**	.711	.724	.771
F3 (Mus. Ausbildung)	.667**	.788	.790	.808
F4 (Gesangsfähigkeiten)	.691**	.752	.794	.796
F5 (Emotionen)	.693**	.720	.727	.743
F6 (Allg. Mus. Erfahrungheit)	.783**	.834	.859	.847

Anmerkung: ** $p \leq .01$ (2-seitig).

Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierungen

Um nun die Entwicklung der Zielvariable *Interesse am Schulfach Musik* über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg klären und nachvollziehen zu können, wurden mithilfe von Strukturgleichungsmodellen sowie auf der Grundlage des Datensatzes ($n = 334$), der die Schülerinnen und Schüler beinhaltet, die an allen drei Messzeitpunkten mitgemacht haben, die psychometrischen Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* sowie die verschiedenen musikspezifischen Hintergrundvariablen untersucht. Dabei weist das lineare Wachstumsmodell (Abbildung 1), das die Zusammenhänge zwischen den musikbezogenen Verhaltensweisen des Gold-MSI *Aktiver Umgang mit Musik* (AUMM) und *Musikalische Ausbildung* (MusA) und dem *Interesse am Schulfach Musik* (*Interesse*) sowie den zeitvariierten Kovariaten Alter der Schülerinnen und Schüler (Alter), *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* (*Nähe*) und der Variablen *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik* (*Note*) beschreibt, einen guten Fit von Daten und Modell auf ($\chi^2 = 52.082$, $df = 23$, $\chi^2/df = 2.264$, $p \leq .001$, RMSEA = .062, SRMR = .038, TLI = .951, CFI = .962, AIC = 9193.818, BIC = 9242.363). Hierbei beeinflusst die *empfundene Selbstnähe* die Ausgangslage (intercept) des linearen Wachstumsmodells positiv, d. h. umso größer die *Nähe zum Schulfach Musik* zu Beginn der Messreihe, desto größer ist auch das *Interesse am Schulfach Musik* über das Schuljahr hinweg. Im Gegensatz dazu zeigt der negative Zusammenhang zwischen dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der linearen Wachstumsrate (slope), dass mit zunehmendem Alter der Zuwachs an *Interesse am Schulfach Musik* geringer wird, wobei die Variable *selbsteingeschätzte Schulnoten* keinen signifikanten Zusammenhang aufweist. Außerdem beeinflusst die

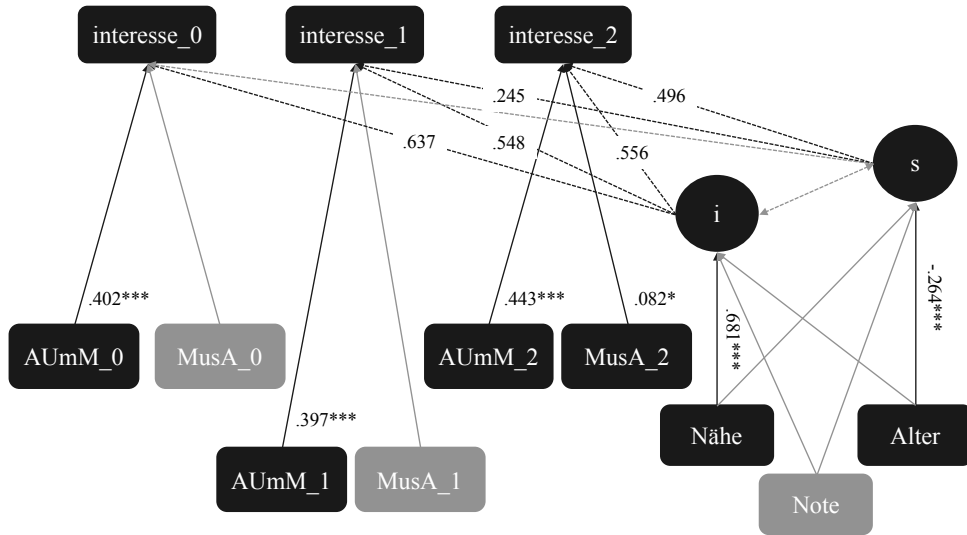


Abbildung 1: Lineares Wachstumsmodell mit den Gold-MSI-Teilskalen Aktiver Umgang mit Musik (AUM) und Musikalische Ausbildung (MusA) sowie der Zielvariablen Interesse am Schulfach Musik (interesse) und den zeitvariieren Kovariaten Alter der Schüler_innen (Alter), empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe) und selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik (Note).

Anmerkung: Die Abkürzungen i (intercept) und s (slope) stehen für die Ausgangslage (i) sowie die lineare Wachstumsrate (s). Die grau markierten Teilskalen und Pfeile weisen keine Signifikanz auf dem 5%-Niveau auf.

Gold-MSI-Teilskala *Aktiver Umgang mit Musik* das *Interesse am Schulfach* zu allen Messzeitpunkten positiv. So gilt, dass sich der Gold-MSI-Faktor *Aktiver Umgang mit Musik* gleichzeitig mit dem *Interesse am Schulfach Musik* über die Zeit hinweg entwickelt, wobei der Gold-MSI-Faktor *Musikalische Ausbildung* zum dritten Erhebungszeitpunkt einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem *Interesse* aufweist. Ein Kausalmodell, das die Gold-MSI-Faktoren *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* zeitversetzt zur Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* einsetzt, um zeitliche Kausalität zu modellieren, muss aufgrund eines schlechten Fits von Daten und Modell verworfen werden. Zusätzlich zu diesen Ergebnissen wurde in einem weiteren Strukturgleichungsmodell (Abbildung 2) überprüft, ob die Variable *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik (Note)* nicht als eine unabhängige Variable, sondern als eine Folge des *Interesses am Schulfach Musik (interesse)* zu betrachten ist. Dabei zeigt dieses Modell einen befriedigenden Fit ($\chi^2 = 125.847$, $df = 48$, $\chi^2/df = 2.622$, $p \leq .001$, RMSEA = .070, SRMR = .075, TLI = .913, CFI = .934, AIC = 10762.970, BIC = 10865.871). So ist auch aufgrund eines Modellvergleichs mit der in lavaan befindlichen anova-Funktion das lineare Wachstumsmodell (Abbildung 1) vorzuziehen ($p \leq .001$).

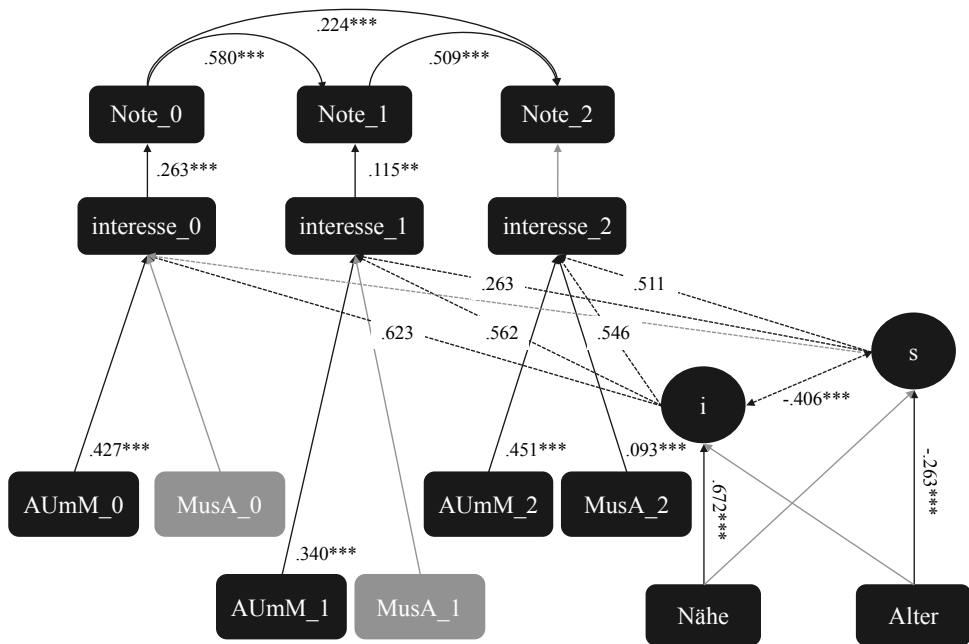


Abbildung 2: Lineares Wachstumsmodell mit den Gold-MSI-Teilskalen Aktiver Umgang mit Musik (AUMM) und Musikalische Ausbildung (MusA), den Zielvariablen Interesse am Schulfach Musik (interesse) und selbsteingeschätzte Schulnote im Fach Musik (Note) sowie den zeitvariierenden Kovariaten Alter der Schüler_innen (Alter_o) und empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe_o).

Anmerkung: Die Abkürzungen i (intercept) und s (slope) stehen für die Ausgangslage (i) sowie die lineare Wachstumsrate (s). Die grau markierten Teilskalen und Pfeile weisen keine Signifikanz auf dem 5%-Niveau auf.

Analog zum vorherigen linearen Wachstumsmodell, welches die *Musikalische Erfahrungheit* als Einflussfaktor verwendet, wurde ein zweites Wachstumsmodell (Abbildung 3) unter Verwendung der musikalischen Selbstkonzeptskalen konstruiert. Dieses lineare Wachstumsmodell, das dabei die Teilskalen *Stimmungsregulation* (StimR), *Fähigkeiten* (Fähig) und *Idealselbst* (Ideal) mit dem *Interesse am Schulfach Musik* (interesse) zu allen drei Zeitpunkten sowie den Kovariaten Alter der Schülerinnen und Schüler, *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* (Nähe) und *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik* (Note) analysiert, weist ebenfalls einen guten Fit von Daten und Modell auf ($\chi^2 = 55.115$, $df = 28$, $\chi^2/df = 1.968$, $p \leq .001$, RMSEA = .054, SRMR = .027, TLI = .953, CFI = .966, AIC = 8227.013, BIC = 8291.802). So können auch hier die positiven Zusammenhänge zwischen der *empfundene Selbstnähe* und der Ausgangslage (intercept) damit interpretiert werden, dass bei einer Zunahme der *Nähe zum Schulfach Musik* auch das *Interesse* größer wird. Allerdings weisen dabei die Variablen

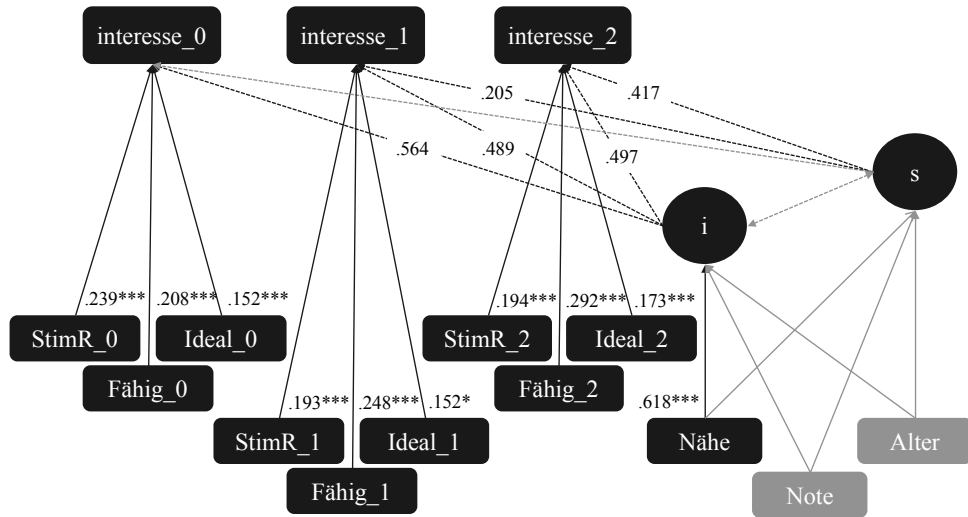


Abbildung 3: Lineares Wachstumsmodell mit den MUSCI-Teilskalen Stimmungsregulation (StimR), Fähigkeiten (Fähig) und Idealselbst (Ideal) sowie der Zielvariablen Interesse am Schulfach Musik (interesse) und den zeitvariieren Kovariaten Alter der Schüler_innen (Alter), empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe) und selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik (Note).

Anmerkung: Die Abkürzungen i (intercept) und s (slope) stehen für die Ausgangslage (i) sowie die lineare Wachstumsrate (s). Die grau markierten Teilskalen und Pfeile weisen keine Signifikanz auf dem 5%-Niveau auf.

Alter der Schülerinnen und Schüler sowie *selbsteingeschätzte Schulnoten* keine signifikanten Zusammenhänge auf. So gilt auch hier, dass sich die musikalischen Selbstkonzeptskalen *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* und *Idealselbst* gleichzeitig mit dem *Interesse am Schulfach Musik* entwickeln. Dabei zeigt auch in diesem Fall ein Kausalmodell, das die verwendeten MUSCI-Faktoren zeitlich versetzt zur Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* modelliert, keinen guten Fit von Daten und Modell. Ein weiterführendes Strukturgleichungsmodell (Abbildung 4), das die Variable *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik (Note)* nicht als unabhängige Variable, sondern als eine Folge des *Interesses am Schulfach Musik (interesse)* analysiert, zeigt einen befriedigenden Fit ($\chi^2 = 143.825$, $df = 61$, $\chi^2/df = 2.358$, $p \leq .001$, RMSEA = .064, SRMR = .063, TLI = .908, CFI = .931, AIC = 9815.957, BIC = 9937.913). So indiziert auch in diesem Fall der durchgeführte Modellvergleich ($p \leq .001$), dass das lineare Wachstumsmodell (Abbildung 3) zu bevorzugen ist.

Ein weiterführendes Selbstkonzept-Erfahrungsmodell (Abbildung 5), das die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* zusammen mit den verschiedenen MUSCI-Teilskalen, die dabei kausal die Gold-MSI-Teilskalen *Aktiver Umgang*

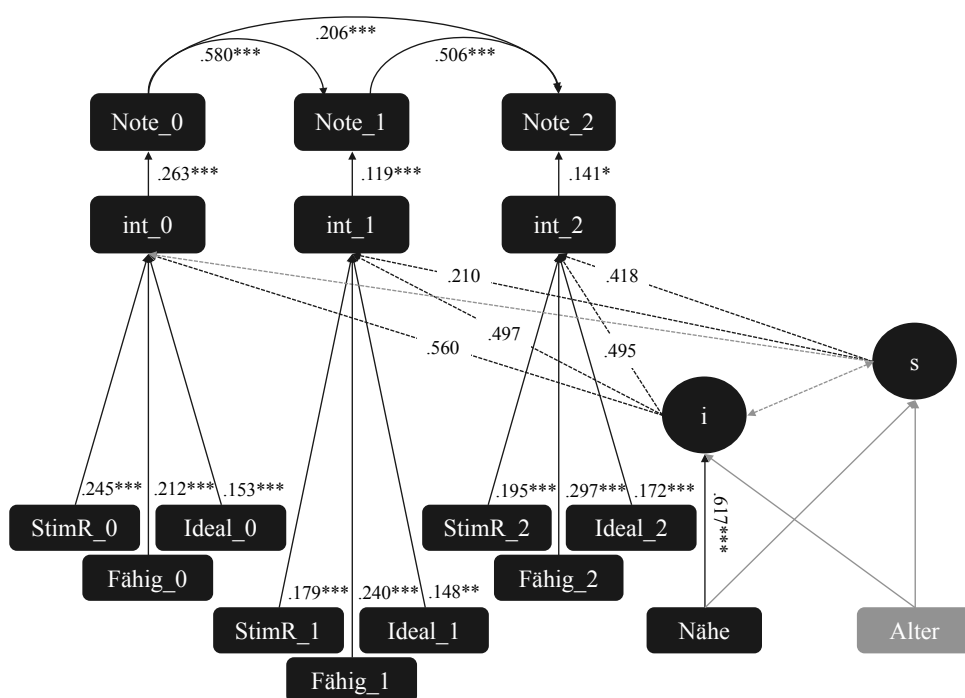


Abbildung 4: Lineares Wachstumsmodell mit den MUSCI-Teilskalen Stimmungsregulation (StimR), Fähigkeiten (Fähig) und Idealselbst (Ideal), den Zielvariablen Interesse am Schulfach Musik (interesse) und selbsteingeschätzte Schulnote im Fach Musik (Note) sowie den zeitvariierten Kovariaten Alter der Schüler_innen (Alter_0) und empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe_0).

Anmerkung: Die Abkürzungen i (intercept) und s (slope) stehen für die Ausgangslage (i) sowie die lineare Wachstumsrate (s). Die grau markierten Teilskalen und Pfeile weisen keine Signifikanz auf dem 5%-Niveau auf.

mit Musik (AUMM) sowie Musikalische Ausbildung (Musa) beeinflussen, und den erhobenen musikspezifischen Hintergrundvariablen analysiert, zeigt einen befriedigenden Fit ($\chi^2 = 347.336$, $df = 128$, $\chi^2/df = 2.714$, $p = .001$, RMSEA = .072, SRMR = .057, TLI = .886, CFI = .910, AIC = 13783.706 und BIC = 13981.885). Dabei entwickeln sich die verwendeten MUSCI- und Gold-MSI-Teilskalen zusammen mit dem Interesse am Schulfach Musik über den gesamten Zeitraum hinweg gleichzeitig, wobei die verschiedenen Teilskalen des Musikalischen Selbstkonzepts die Gold-MSI-Teilskalen Aktiver Umgang mit Musik und Musikalische Ausbildung kausal beeinflussen. Zusätzlich beeinflussen die empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe) sowie die MUSCI-Teilskalen Stimmungsregulation (StimR), Gemeinschaft (Gem) und Idealselbst (Ideal) die Ausgangslage (intercept)

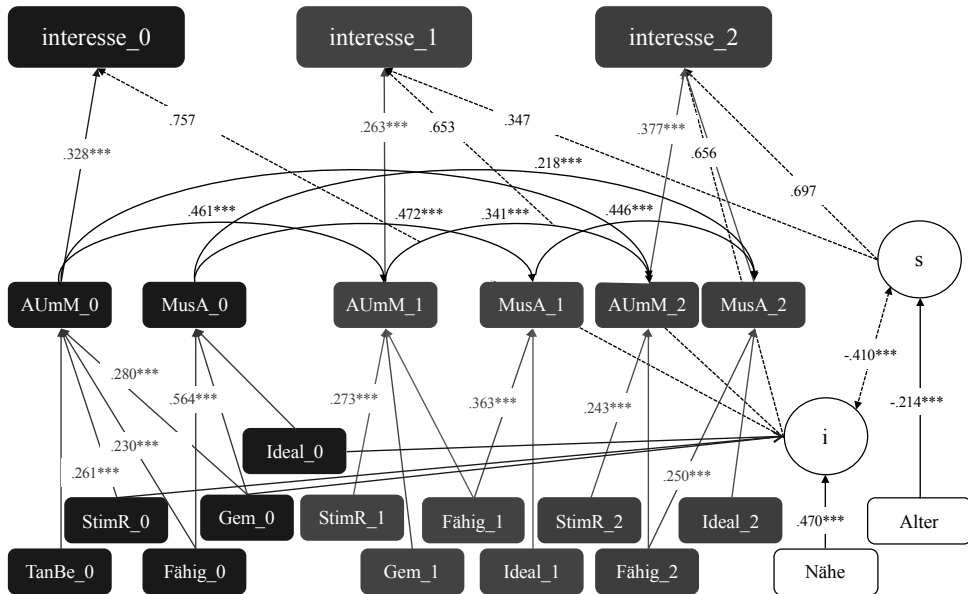


Abbildung 5: Selbstkonzept-Erfahrungsmodell mit den MUSCI-Teilskalen Stimmungsregulation (StimR), Gemeinschaft (Gem), Fähigkeiten (Fähig), Tanz & Bewegung (TanBe) sowie Idealselbst (Ideal), den musikbezogenen Verhaltensweisen des Gold-MSI Aktiver Umgang mit Musik (AUMM) und Musikalische Ausbildung (MusA) sowie den zeitvariieren Kovariaten empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik (Nähe₀) und Alter der Schüler_innen (Alter₀).

Anmerkung: Die Abkürzungen i (intercept) und s (slope) stehen für die Ausgangslage (i) sowie die lineare Wachstumsrate (s). Koeffizienten $\leq .25$ sind aus Gründen der Übersicht nicht dargestellt.

positiv. D. h., umso größer die *empfundene Selbstnähe* sowie die verschiedenen MUSCI-Teilskalen zu Beginn der Erhebung sind, desto größer ist das *Interesse am Schulfach Musik* über den Erhebungszeitraum hinweg. Allerdings zeigt auch dieses Modell, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler das *Interesse am Schulfach Musik* geringer wird. Der dabei aufgezeigte negative Zusammenhang zwischen der Ausgangslage (intercept) und der Wachstumsrate (slope) könnte zudem das Phänomen „Regression zur Mitte“ (Galton, 1886) aufzeigen. Dabei haben extrem ausgefallene Pretest-Messwerte die Tendenz sich bei wiederholter Messung „zur Mitte der Merkmalsausprägungen hin zu verändern“ (Bortz & Döring, 2006, S. 554).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Entwicklung der Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* mithilfe der psychometrischen Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* nachzuvollziehen und mit weiteren musikspezifischen sowie demografischen Hintergrundvariablen wie Alter der Schülerinnen und Schüler, *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* sowie *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik* in Zusammenhang zu bringen. Hierfür wurden zunächst einmal die Retest-Reliabilität sowie die interne Konsistenz für die Faktoren des *Musikalischen Selbstkonzepts* und der *Musikalischen Erfahrungheit* bestimmt. Nach Schermelleh-Engel und Werner (2012) können vor allem die unterschiedlichen Retest-Reliabilitätskoeffizienten auf „unterschiedliche Veränderungsmuster von Merkmalsausprägungen zwischen den beiden Testdurchgängen“ (ebd., S. 124) zurückgeführt werden, wobei „die Länge des Zeitintervalls zwischen den beiden Testungen eine entscheidende Rolle spielt“ (ebd., S. 125). Dabei geht insbesondere diese Studie davon aus, dass die verwendeten Konstrukte systematischen, aber auch unsystematischen Veränderungen, die unter anderem auf die Alters- und Klassenverteilung zurückgeführt werden können, ausgesetzt sind, sodass „eine Bestimmung der Retest-Reliabilität zu einer Unterschätzung der tatsächlichen Reliabilität des Tests führen“ (Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 124) kann.⁸ Allerdings zeigen die fünf plus eins Gold-MSI-Faktoren über die drei Messzeitpunkte hinweg gute bis sehr gute Cronbachs-Alpha-Reliabilitätskoeffizienten. Dies gilt auch in Teilen für die verwendeten acht MUSCI-Teilskalen zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern, wobei die Faktoren *Technik & Information* sowie *Spiritualität* die Ausnahmen bilden und daher in den anschließenden Strukturgleichungsmodellen nicht berücksichtigt wurden.

Um nun die Entwicklung der Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* eruieren und nachvollziehen zu können, wurden verschiedene Strukturgleichungsmodelle erstellt, die neben den psychometrischen Konstrukten *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* auch die erhobenen demografischen und musikspezifischen Variablen in einen Zusammenhang bringen (Abbildungen 1 bis 4). Dabei konnte gezeigt werden, dass sich das *Interesse am Schulfach Musik* gleichzeitig mit den musikbezogenen Verhaltensweisen des Gold-MSI *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* bzw. mit den MUSCI-Teilskalen *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* und *Idealselbst* über die Messzeitpunkte

8 So ist nach Schermelleh-Engel und Werner (2012) „für Selbstbeschreibungen in Persönlichkeitsfragebogen [...] andererseits denkbar, dass Personen bei der wiederholten Testung versuchen, sich gezielt genauso zu beschreiben wie beim ersten Mal, z. B. um stabil und sicher in ihren Antworten zu wirken – mit der Folge einer Unterschätzung tatsächlicher Messfehlereinflüsse und einer Überschätzung der Reliabilität“ (ebd., S. 125).

hinweg entwickelt (Abbildung 1 und 3). Diese Ergebnisse sind vor allem mit den verschiedenen aufgezeigten Definitionen von Interesse vereinbar, wobei Krapp (2010) postuliert, „dass sich eine Person nur dann mit bestimmten Gegenstandsbereichen dauerhaft und aus innerer Neigung auseinandersetzt, wenn sie ihn auf der Basis rationaler Überlegungen als hinreichend bedeutsam einschätzt und wenn sich für sie im Verlauf gegenstandsbezogener Auseinandersetzungen eine insgesamt positive Bilanz emotionaler Erlebensqualitäten ergibt“ (ebd., S. 317). So sind die identifizierten musikalischen Entwicklungsfaktoren, die die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* positiv beeinflussen, vor allem durch emotionale Erlebnisqualitäten, durch eine aktive Auseinandersetzung mit Musik sowie durch verschiedene musikalische Gebrauchspraxen (Kaiser, 2002) gekennzeichnet. Dabei können die MUSCI-Teilskalen *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* sowie *Idealselbst* und die Gold-MSI-Teilskala *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* die für die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* ausschlaggebenden Dimensionen aufzeigen. Allerdings, so der Einwand von Heß (2011a), kann das „Freizeitinteresse an Musik allein [...] kein Garant für das Fachinteresse sein – selbst wenn die Musik der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird“ (ebd., S. 6).

Jedoch zeigen die weiterführenden Modelle einen positiven Einfluss des *Interesses am Schulfach Musik* auf die Variable *selbsteingeschätzte Schulnoten im Fach Musik* (Abbildung 2 und 4). Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass die *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* nicht eine Folge des *Interesses am Schulfach Musik* ist, sondern als unabhängige Variable fungiert, die die Ausgangslage in den jeweiligen Modellen beeinflusst. So konnten bereits Kessels und Hannover (2004) in einer Studie zur empfundenen Selbstnähe zu Schulfächern zeigen, dass vor allem „positive Effekte des Selbstkonzepts, nicht direkt, sondern vermittelt über erhöhte Selbstnähe zustande kommen“ (ebd., S. 130). Dieser Befund kann hierbei für das fachbezogene *Musikalische Selbstkonzept* bestätigt sowie auf die *Musikalische Erfahrungheit* übertragen werden. Zusätzlich zeigt das Selbstkonzept-Erfahrungsmodell, dass sich das *Interesse am Schulfach Musik* zusammen mit den verwendeten Gold-MSI-Teilskalen ausbildet, die wiederum kausal durch verschiedene MUSCI-Subskalen beeinflusst werden (Abbildung 5). So kann auch dieses Modell die Beeinflussung der Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* durch die Kovariaten Alter der Schülerinnen und Schüler sowie *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* aufzeigen. Dabei konnte bestätigt werden, dass das *Musikalische Selbstkonzept* als Erfahrungsmacher wirkt (Spychiger, 2007, S. 17), wobei die musikbezogenen Verhaltensweisen der *Musikalischen Erfahrungheit* kausal durch verschiedene MUSCI-Teilskalen beeinflusst werden. Jedoch müssen weiterführende Untersuchungen noch aufzeigen, ob die „musikalische Erfahrung [...] als Ergebnis der steuernden Funktion des MuSk [Musikalisches Selbstkonzept] auf dessen weitere Entwicklung zurück[wirkt]“ (Spychiger, 2007, S. 17). So unterstreichen vor allem diese Ergebnisse die von Müllensiefen, Harrison, Caprini und Fancourt (2015) untersuchten Zusammen-

hänge zwischen „self-theories and academic as well as musical outcome measures“, denn „self-theories of intelligence and musicality are closely related“ (ebd., S. 1). Dabei kann das Selbstkonzept-Erfahrungsmodell die vielschichtigen Strukturen und Komponenten der Interessensgenese (Krapp, 2010, S. 317-318) für das Schulfach Musik aufzeigen. So müssten weiterführende Untersuchungen diese Befunde als Ausgangspunkte nehmen, um „theoretische und praktische Überlegungen zur Förderung schulischer und akademischer Interessen“ (Krapp, 2010, S. 319) für das Schulfach Musik zu generieren und um die Ausrichtung des Musikunterrichts dahingehend zu überprüfen (Heß, 2011a). Denn laut Daniels (2008) „kann nämlich eine mangelnde Passung zwischen den Unterrichtsbedingungen und den Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Abnahme der Interessen [...] verantwortlich sein“ (ebd., S. 348).

Literatur

- Bernecker, C., Haag, L. & Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept. Eine empirische Untersuchung. *Diskussion Musikpädagogik* (29), 53-56.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer.
- Busch, T. (2013). „Was, glaubst Du, kannst Du in Musik?“ *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Bd. 4. Münster: LIT.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199-219). Musikpädagogische Forschung: Bd. 36. Münster: Waxmann.
- Frey, A., Taskinen, P. & Schütte, K. (Hrsg.) (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Galton, F. (1886). Regression towards Mediocrity in Hereditary Stature. *Journal of the Anthropological Institute* (15), 246-263.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Heß, F. (2011a). Musikunterricht zwischen Fach- und Sachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1-26. [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=103](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=103) [05.04.2016].

- Heß, F. (2011b). *Skalenhandbuch zur Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“ (MASS 2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Musik/Dateien/Skalenhandbuch_Mass_2011.pdf [05.04.2016].
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kaiser, H.-J. (2002). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-14. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> [05.04.2016].
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 130-138.
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Dissertation Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066> [05.04.2016].
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387-406.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311-323). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. Endfassung Musik*. Inhaltlicher Stand: 23. März 2016. Stuttgart. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/SEK1/MUS/bildungsplan_ALLG_SEK1_MUS.pdf [05.04.2016].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). *Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Gymnasium. Endfassung Musik*. Inhaltlicher Stand: 23. März 2016. Stuttgart. http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GYM/MUS/bildungsplan_ALLG_GYM_MUS.pdf [05.04.2016].
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLOS ONE*, 9(2): e89642. doi:10.1371/journal.pone.0089642.
- Müllensiefen, D., Harrison, P., Caprini, F. & Fancourt, A. (2015). Investigating the importance of self-theories of intelligence and musicality for students' academic and musical achievement. *Frontiers in Psychology* (6):1702. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01702.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action. A Relational Theory of Behaviour Dynamics*. Leuven: Leuven University Press.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 1 Befragungsinstrumente: Bd. 13. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3106/pdf/MatBild_Bd13_D_A.pdf [05.04.2016].
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematik-

- unterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 25-35.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 365-387). Berlin: Springer.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan. An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Schaal, N. K., Bauer, A.-K. R. & Müllensiefen, D. (2014). Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung Musikalischer Erfahrung anhand einer deutschen Stichprobe. *Musicae Scientiae*, 18(4), 423-447.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 119-141). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen. *Musik & Bildung* (5), 4-8.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik* (33), 9-20.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften*. Frankfurt: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2 (unveröffentlicht).
- Spychiger, M. (2012). Das musikalische Selbstkonzept. Drittmittelfinanzierte musikpsychologische Grundlagenforschung an der HfMDK Frankfurt am Main. *Frankfurt in Takt. Magazin der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main*, 12(2), 43-47.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (S. 503-506). Jyväskylä.
- Spychiger, M. & Hechler, J. (2014). Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit. Alte und neue Integrationsversuche. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 23-68). Hildesheim: Olms.
- Wysser, C., Hofer, T. & Spychiger, M. (2005). Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichts und der pädagogischen Beziehungen. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern (Förderungsprojekt Nr. 0002S02).

Daniel Fiedler
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg im Breisgau
daniel.fiedler@ph-freiburg.de

Daniel Müllensiefen
Department of Psychology
Goldsmiths, University of London
New Cross Road, New Cross
London SE14 6NW
d.mullensiefen@gold.ac.uk

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen
von Schülern in produktionsorientierten Projekten

„Wow, that sounds already really good to me...“

*A qualitative survey on aesthetic experiences of students in
composing projects*

Though the initiation of ‘aesthetic experience’ is one of the principal duties of cultural education, empirical studies, especially in music education, are barely represented. This article focuses on a survey on aesthetic experiences with music in school projects in which students (age 16) composed their own music. First, different elements of the term ‘aesthetic experience’ are described. Then the methodical approach based on ‘Grounded Theory Methodology’ is introduced. An interview transcript is used to illustrate the process of Theoretical Coding. The results reveal five categories linked to the central aspect ‘fulfilled experiences in composing’. One of these five is the increasing initiative of students in the composing process, which is explained in its supporting and inhibiting conditions. This is finally discussed as an important indicator of aesthetic experience in composing projects.

Das Konzept der ‚ästhetischen Erfahrung‘ erfuhr nicht nur in zahlreichen deutschsprachigen musikpädagogischen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit, sondern wurde auch in der Erziehungswissenschaft teilweise kontrovers diskutiert (vgl. Schulz, 1993, 1997; Mollenhauer, 1988, 1990). Aktuell rückt der Begriff im Zusammenhang mit der Frage nach möglichen „Wirkungen“ kultureller Bildungsangebote und deren Erforschung auch in den Fokus. Obwohl bezüglich der Relevanz ästhetischer Erfahrungen für kulturelle Bildungsprozesse weitgehend Einigkeit herrscht, wird immer wieder der Mangel an empirischer Forschung zu ästhetischen Erfahrungen beklagt. So stellt Jens Knigge im Juni 2013 auf der Fachtagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ zutreffend fest: „Wenngleich ästhetische Erfahrungen offensichtlich für kulturelle bzw. musikalische Bildung besonders bedeutsam sind, so wurden diese bislang kaum empirisch erforscht. Somit ergibt sich eine missliche Schieflage, denn gerade der Bereich, der Pädagogen sowie Bildungstheoretikern, besonders wichtig – even-

tuell sogar am wichtigsten – erscheint, wird aus der empirischen Wirkungsforschung ausgespart.“ (2013, S. 53-54). Im Rahmen dieses Forschungsbeitrags möchte ich eine Untersuchung vorstellen, die sich den musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Teilnehmern verschiedener Musikprojekte widmet.

Forschungsstand und Fragestellung

Die wenigen empirischen Forschungen zu ästhetischen Erfahrungen lassen sich zunächst hinsichtlich des zugrunde liegenden Datenmaterials unterscheiden: Entweder es werden vorrangig künstlerische Gestaltungsprodukte oder aber sprachliche Äußerungen als Datenmaterial genutzt. So setzte sich eine Forschergruppe um den Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer in den 90er Jahren vorrangig mit musikalischen Improvisationen und Bildern von Kindern auseinander (vgl. Mollenhauer, 1996; Dietrich, 1998, 2004). Demgegenüber führte der Kunstpädagoge Georg Peez mit Beteiligten eines Unterrichtsprojekts Leitfadeninterviews durch (Peez, 2005, 2008, 2009). Auch in den Arbeiten von Maria Peters (1996) und Vanessa Reinwand (2007) werden sprachliche Äußerungen, allerdings in unterschiedlicher Weise, herangezogen: Während Peters schriftliche Notizen von Oberstufenschülern analysiert, die während oder unmittelbar nach der Rezeption von Plastiken entstanden, wählt Reinwand einen biographisch-narrativ orientierten Ansatz¹.

Aus diesen qualitativ angelegten Arbeiten sticht der Versuch einer Forschergruppe heraus, zumindest allgemeine Rahmenbedingungen ästhetischer Erfahrungssituationen im Musikunterricht mithilfe eines standardisierten Fragebogens zu erfassen (vgl. Hafen, Hartogh, Kehrer, Kleine-Huster & Bohn, 2011). Weder dieser Versuch noch Mollenhauers Studie widmen sich jedoch konkreten pädagogischen Projekten. Hier wären Peez' Arbeiten hervorzuheben, für die der Kunstpädagoge verschiedene Unterrichtsvorhaben wissenschaftlich begleitete. Eine Untersuchung zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext konkreter *musikbezogener* Bildungsangebote stand bislang noch aus. In meiner qualitativen Studie sollte daher die Frage im Zentrum stehen, welche ästhetischen Erfahrungen Schüler in Musikprojekten unter bestimmten Bedingungen tatsächlich vollziehen. Gerade das Produzieren² von Musik erscheint aus Perspektive

1 Dieser Ansatz beruht auf der in der Biographieforschung verbreiteten Annahme, dass sich Erfahrungen in biographischen Berichten rekonstruieren lassen (vgl. auch Rittelmeyer, 2013a). Diese geht wiederum auf grundlagentheoretische Überlegungen zur Technik des narrativen Interviews zurück, insbesondere auf die umstrittene ‚Homologithese‘, die eine Strukturähnlichkeit von Erzähl- und Erfahrungskonstitution annimmt (vgl. Schütze, 1978; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 80).

2 Den Begriffen „Komponieren“, „Songwriting“ und „Musik erfinden“ wurde in der Studie die allgemeine Bezeichnung „Produzieren von Musik“ vorgezogen, die alle diese Formen umfassen kann. „Produktionsorientiert“ sind die untersuchten Projekte da-

erfahrungsorientierter Musikpädagogik besonders aussichtsreich, um ästhetische Erfahrungsprozesse zu initiieren (vgl. Wallbaum, 2000; Rolle, 1999). Daher widmet sich die Untersuchung solchen Projekten, in denen die Beteiligten selbst Musik im weitesten Sinne komponieren. Solche Projekte sind nicht zuletzt auch deshalb ein interessanter Forschungsgegenstand, weil in Studien immer wieder die geringe Verbreitung produktiver Methoden im deutschen Musikunterricht festgestellt wird (vgl. Hafen et al., 2011, S. 205; Fiedler & Handschick, 2014, S. 19).

Kernmomente ästhetischer Erfahrungen

Außer der Wahl des methodischen Zugangs und des interessierenden Forschungsgegenstands unterscheiden sich die genannten Untersuchungen auch hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden Begrifflichkeit. So ist Mollenhauers Begriff stark an der Vorstellung der Autonomie ästhetischer Erfahrungen orientiert und zugleich an abendländisch-bürgerliche Kunstwerke gebunden, vor deren Hintergrund die Interpretation der kindlichen Gestaltungsprodukte erfolgt (vgl. Mollenhauer, 1996, S. 19). Demgegenüber hebt Peez „das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit“ (Peez, 2005, S. 14-15) als wesentliches Strukturmerkmal ästhetischer Erfahrungen hervor³. Ohne den Anspruch zu erheben, sämtliche Widersprüche solcher teilweise konkurrierender Theorieentwürfe auflösen zu können, möchte ich an dieser Stelle drei Kernmomente ästhetischer Erfahrungen vorstellen, die ich in der Auseinandersetzung mit erfahrungsorientierten musikpädagogischen Konzeptionen und deren philosophischen Hintergründen⁴ gewonnen habe und an denen sich meine Untersuchung in sämtlichen Arbeitsphasen orientierte.

- 1) Grundlage ästhetischer Erfahrung bildet die ästhetische Wahrnehmung, die selbstzweckhaft vollzogen wird. Wie der in der erfahrungsorientierten Musikpädagogik vielzitierte Philosoph Martin Seel darstellt, steht in der ästhetischen Wahrnehmung sowohl der Wahrnehmungsgegenstand als auch der Wahrnehmungsvollzug im Zentrum: „Ästhetische Wahrnehmung ist Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen.“ (1996, S. 49-50).

hingehend, dass auch andere musikalische Umgangsweisen, wie etwa das Analysieren von Musik, vorkommen können.

- 3 Peez betont zugleich, dass auch die reflektierende Distanzierung als Moment solcher Erfahrungen begriffen werden müsse (vgl. 2005, S. 14-15).
- 4 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Konzeptionen von Richter, Nykrin, Schütz, Kaiser, Stroh, Rolle und Wallbaum findet sich in Zill, 2016, S. 23-61. Dabei wird deutlich, dass sich die beiden letztgenannten Autoren explizit auf den Philosophen Martin Seel beziehen, dessen Publikationen vordergründig zur Beschreibung der hier vorgestellten „Kernmomente ästhetischer Erfahrung“ (vgl. auch Zill, 2016, S. 63-81) herangezogen wurden.

- 2) Außerdem zeichnen sich ästhetische Erfahrungen Seel zufolge durch einen besonderen „Ereignischarakter“ (2007, S. 59) aus. Unter ‚Ereignissen‘ werden Episoden verstanden, die *für jemanden* bedeutsam sind. Für den selbstzweckhaft Wahrnehmenden gewinnt eine bestimmte Situation bzw. ein Gegenstand⁵ an Bedeutsamkeit. Obwohl dieses Moment nicht nur in der erfahrungsorientierten Musikpädagogik immer wieder aufgeführt wurde, muss darauf hingewiesen werden, dass sehr unterschiedliche Phänomene darunter gefasst werden können. So werden manche Situationen beispielsweise dadurch bedeutsam, dass etwas völlig unerwartet in Erscheinung tritt. Gumbrecht gebraucht hierfür den religiös konnotierten Begriff der „Epiphanie“ (2003, S. 217). Demgegenüber ist bei Bernd Kleimann von der „Erfüllung des ästhetischen Interesses“ (2002, S. 83) gewissermaßen als bescheidenere Variante ästhetischer Bedeutsamkeit die Rede.
- 3) Des Weiteren wurde wiederholt herausgearbeitet, dass sich in Erfahrungen Veränderungen von Einstellungen und Sichtweisen vollziehen (vgl. Seel, 1985, S. 89; vgl. Kleimann, 2002, S. 23-27; vgl. Rolle, 1999, S. 88). Seels Einstellungs-begriff schließt dabei sowohl evaluative Annahmen als auch das Wissen um die Beschaffenheit von Gegenständen und Situationen mit ein (vgl. Seel, 1985, S. 94), die Hermann Josef Kaiser bekanntlich als „materiale Grundlage“ musikalischer Erfahrung (1991, S. 66) bezeichnet. Solche Einstellungsänderungen können einerseits das Verhältnis zu ästhetischen Gegenständen betreffen. Andererseits konfrontieren die ästhetischen Phänomene den Wahrnehmenden mit neuen Sichtweisen, die sich derjenige zu eigen macht (vgl. Seel, 1985, S. 280).⁶

Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der zu Beginn vorgestellten Forschungsansätze stellt sich die grundsätzliche Frage, wie ästhetische Erfahrungen zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden können. Zunächst ist davon auszugehen, dass

5 Wie Seel in der *Kunst der Entzweiung* hervorhebt, sind Erfahrungen jedoch nicht nur auf subjektivspezifische Bedingungen wie Erwartungen und Interessen der Betreffenden bezogen, sondern zugleich auf die jeweiligen Erfahrungsgegenstände, denen durch Interpretation Bedeutungen zugewiesen werden. „Im Beiliegen und Beimesen von Erfahrungsgehalten wird etwas in seiner *Bedeutung* für ein gegenwärtiges Verhalten *bedeutsam*“ (Seel, 1985, S. 117; Hervorhebungen im Original). In Erfahrungen und mithin ästhetischen Erfahrungen sind subjektorientierte Bedeutsamkeiten und gegenstandsbezogene Bedeutungszuweisungen eng miteinander verwoben.

6 Über diese allgemeinen Bestimmungen hinaus werden in der gegenwärtigen erfahrungsorientierten Musikpädagogik – Bezug nehmend auf Seel (1991, 1996) – verschiedene Dimensionen ästhetischer Erfahrungen (korrespondive, imaginative, kontemplative) unterschieden (vgl. Rolle, 1999, S. 110-111; vgl. Wallbaum, 2000, S. 208-227), auf deren Darstellung ich an dieser Stelle verzichte.

solche Erfahrungen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können (vgl. Rittelmeyer, 2013b). Um sich hier nicht nur allgemeinen Rahmenbedingungen, sondern den konkreten Erfahrungen zuwenden zu können, erscheinen gerade qualitative Methoden angemessen, da diese ein hohes Maß an Offenheit für die Sichtweisen der Erfahrenden realisieren.⁷

Wie bereits erwähnt, nutzen bisherige qualitative Studien zum einen vorrangig sprachliche Äußerungen und zum anderen Gestaltungsprodukte. Der Vorteil des „künstlerischen Zugangs“ kann darin gesehen werden, dass die Untersuchungsteilnehmer nicht selbst eine sprachliche Transformation ihrer ästhetischen Erfahrung leisten müssen. Dennoch erscheint die Interpretation von Gestaltungsprodukten vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Erfahrungsbegriffs unzureichend. So können die individuellen Erfahrungsqualitäten nicht allein aus der Untersuchung ästhetischer Produkte erschlossen werden. Welche *Bedeutsamkeit* etwa einer Improvisation aus der Perspektive der Produzierenden zukommt, inwieweit diese ihr Spiel als gelungen, überraschend o. ä. einschätzen, kann selbst aus einer noch so genauen Transkription des Spiels nur andeutungsweise rekonstruiert werden.⁸ Es erscheint daher notwendig, neben den Gestaltungsprodukten auch sprachliche Äußerungen im Sinne einer Daten-triangulation (vgl. Flick, 2007, S. 520) heranzuziehen. Dieses Vorgehen ist vor allem im Hinblick auf die Teilfragestellung sinnvoll, inwieweit und unter welchen Bedingungen Beteiligte Produktionsprozesse als bedeutsam einschätzen.

Neben den erwähnten Studien war die in musikpädagogischen Zusammenhängen bereits bekannte Grounded-Theory-Methodologie (GTM) eine wichtige Orientierungshilfe, wobei ich dem Vorschlag von Strauss (1998, S. 32-33) folge, das Vorgehen der GTM in Hinblick auf das jeweilige Forschungsvorhaben zu modifizieren. Die GTM eröffnete die Möglichkeit, ausgehend von qualitativem Datenmaterial eine bereichsbezogene Theorie zu ästhetischen Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten zu entwickeln. Die zu Beginn beschriebenen Kernmomente ästhetischer Erfahrungen wurden dabei, wie Udo Kelle vorschlägt, als „heuristische Konzepte“ (1996, S. 32) genutzt. Anstatt jedoch lediglich Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen abzuhaken⁹, sollte das Konzept der ästhetischen Erfahrung für einen spezifischen musikpädagogischen Kontext konkretisiert und ausdifferenziert werden.

Das in der GTM verwendete Verfahren des theoretischen Samplings (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 53) wurde an die Voraussetzungen des Untersuchungsfelds angepasst. Dabei unterscheide ich zwischen theoretischem Sampling auf Projekt- und auf Schülerebene. Auf Projektebene bedeutete dies, dass zu-

7 Zur genaueren Argumentation vgl. Zill, 2015c.

8 Mollenhauer benennt dieses Problem selbst an einer Stelle seines Forschungsberichts: „Oft ist jedoch aus dem Material nicht erkennbar, ob Tonfolgen überhaupt als mögliche signifikante Gesten zum Bewusstsein kommen.“ (1996, S. 107).

9 Der Vorwurf wurde gegen Peez' Untersuchungen erhoben (vgl. Sabisch, 2007, S. 98).

nächst zwei in ihrer Anlage ähnliche Projekte begleitet wurden, um später dann ein maximal kontrastierendes Projekt in die Untersuchung aufzunehmen. In den beiden Arbeitsgemeinschaften ‚Komposition‘ entwickelten die Beteiligten, Schüler eines Gymnasiums mit vertieft musikalischer Ausbildung, unter Anleitung von Komponisten Notenpartituren, die anschließend von einem professionellen Orchester aufgeführt wurden. Im weiteren Verlauf interessierte mich nun, welche Erfahrungen die Beteiligten in einem Projekt machen, das in den regulären Musikunterricht eingebunden ist. Dementsprechend sah die Anlage des Projekts ‚Klassensong‘ vor, dass Jugendliche einer 10. Klasse im Rahmen des Musikunterrichts einen gemeinsamen Song erarbeiteten.

Innerhalb der jeweiligen Projekte sollten dann vor allem diejenigen Untersuchungsteilnehmer befragt werden, die theoretisch relevante Aspekte beitragen konnten (theoretisches Sampling auf Schülerebene). Da ein Projekt im Unterschied zum ursprünglichen Forschungsfeld der Autoren der GTM (Krankenhausstationen) eine zeitlich abgeschlossene Einheit bildet, konnten nicht immer wieder neue Fälle zu einem Projekt ‚nacherhoben‘ werden. Als hilfreich erwiesen sich hier ‚offene Frageimpulse zur schriftlichen Reflexion‘, auf deren Grundlage die Interviewpartner ohne Transkriptionsaufwand und deswegen zeitnah ausgewählt werden konnten. Dazu erhielten die Beteiligten die Aufforderung, Aspekte des Kompositionsprozesses und des entstandenen Musikstücks schriftlich darzustellen.

In den jeweils eine Woche später stattfindenden Leitfadeninterviews¹⁰ wurden – gemäß dem Ablaufschema eines offenen Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127-129) – zu Beginn allgemeine Fragen gestellt, an die sich dann spezifischere anschlossen. Die Interviews wurden mit Fragen zu allgemeinen Potenzialen des Produzierens und zum Projektverlauf eröffnet. Das Moment der Einstellungsänderung wurde beispielsweise in der Frage „Ist dir durch das Komponieren etwas über Musik oder dich selbst oder die Welt bewusst geworden?“ berücksichtigt. Anschließend folgte ein „fokussierter“ Interviewteil (vgl. Merton & Kendall, 1946/1979), in dem die musikalischen Produkte den Gesprächsgegenstand bildeten. Hierbei sollte es etwa um die Frage gehen, warum die Betreffenden ihre Komposition als bedeutsam einschätzen. Zur Vorbereitung dieses Teils wurden neben den Kompositionen bzw. Songs auch die schriftlichen Äußerungen herangezogen, aus denen spezifische Fragen entwickelt wurden (vgl. das Kriterium der Spezifität in Merton & Kendall, 1946/1979, S. 186-191).¹¹

10 Interviewleitfaden abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392/3880#gapp1>.

11 Eine ausführlichere Darstellung der Datenerhebung und deren Verschränkung mit dem zugrundeliegenden Erfahrungsbegriff findet sich in Zill, 2016, S. 138-143.

Die Auswertung des Datenmaterials¹² begleitete den gesamten Forschungsprozess und folgte den drei zentralen Kodierverfahren der GTM (offen, axial, selektiv). Im Rahmen des offenen Kodierens wurden zunächst vorläufige Konzepte aus den Daten entwickelt, indem die Texte mit Unterstützung der Software Atlas.ti segmentiert und mit entsprechenden Codes versehen wurden. Im Rahmen des axialen Kodierens sollen bekanntlich Beziehungen zwischen den Codes genauer analysiert werden. Es stellte sich jedoch die Frage, inwieweit das Kodierparadigma bestehend aus Bedingungen, Strategien, Interaktionen und Konsequenzen (vgl. Strauss, 1998, S. 57) in einem Forschungsprojekt zu ästhetischen Erfahrungen zur Anwendung kommen soll. Um wichtige Zusammenhänge in den Daten herausarbeiten zu können, habe ich in meinem Forschungsprojekt zunächst damit gearbeitet. Im weiteren Verlauf habe ich jedoch auch gezielt nach Beziehungen zu den theoretischen Momenten ästhetischer Erfahrung kodiert. Hierbei zeigte sich, dass sich einige Momente ästhetischer Erfahrung teilweise in Verbindung zum Kodierparadigma setzen lassen. So können etwa Einstellungsänderungen als spezifische Konsequenzen ästhetischer Erfahrungen beschrieben werden. Wie ich noch zeigen werde, war es zudem aufschlussreich, im Datenmaterial nach spezifischen Bedingungen für die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen zu suchen.¹³

Überblick über die Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen des selektiven Kodierens wurde schließlich die Schlüsselkategorie festgelegt, die sich in Zusammenhang mit möglichst vielen Kategorien bringen lassen soll (vgl. Strauss, 1998, S. 67). Das zentrale Phänomen meiner Grounded Theory stellt die positive Wertqualität der musikalischen Produkte bzw. der Zwischenprodukte im Herstellungsprozess dar. Diese Qualität stellt sich – anders als in Gumbrechts „Epiphanien“ (2003) – jedoch nicht völlig unerwartet und plötzlich ein, sondern ist als Erfüllung kompositorischer Intentionen zu begreifen. Anhand des Datenmaterials lassen sich nun fünf relevante Kategorien solcher „erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktionserfahrungen“ beschreiben:

12 Neben den schriftlichen Äußerungen, den Interviewtranskripten und den musikalischen Produkten als nichtreaktiven Daten wurde der Materialkorpus außerdem um Fragebögen zu allgemeinen Angaben und schriftliche Dokumentationen der Projektverläufe ergänzt.

13 Vgl. die Überlegungen zur Modifizierung des Kodierparadigmas in Zill, 2016, S. 149-153.

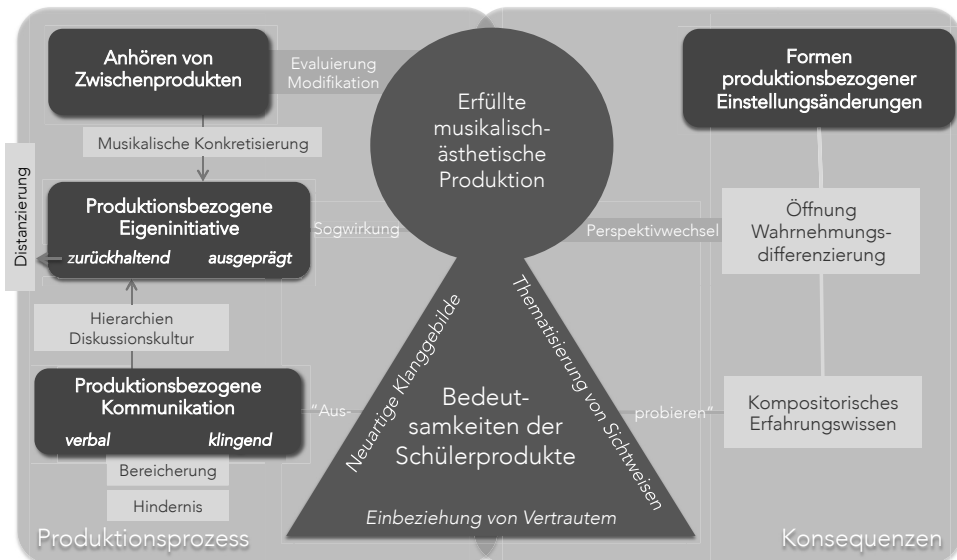


Abbildung 1: Schema zur GT „Musikalisch-ästhetische Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten“ (eigene Darstellung)

Die Kategorien ‚Anhören von Zwischenprodukten‘, ‚produktionsbezogene Eigeninitiative‘ und ‚produktionsbezogene Kommunikation‘ beziehen sich auf den *Prozess* erfüllter Produktion (links im Schema). So zeigte sich, dass auditive Wahrnehmungsprozesse während des Komponierens unerlässlich sind, um die musikalischen Produkte immer wieder bewerten und kontinuierlich verbessern zu können. Diese Bedingung stellt zwar eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Dewey, 1934/1988, S. 62; Seel, 1985, S. 33), allerdings wird die Bedeutung des Anhörens dann explizit thematisiert und auch problematisiert, wenn wie in der ‚AG Komposition‘ notenschriftliche Produktionsweisen vorherrschen. Um etwa bereits vor der ersten Probe mit den Musikern, Notiertes zu Gehör zu bringen, bedienen sich die Beteiligten verschiedener Strategien, z. B. einer Notationssoftware, mit der sie musikalische Strukturen sofort hörend überprüfen können. Das Anhören und Bewerten der Zwischenprodukte hat neben dieser evaluierenden Funktion schließlich auch einen motivierenden Aspekt, insofern die wahrnehmbare Verbesserung der Musikstücke auch der produktionsbezogenen Eigeninitiative zu-träglich ist (s. u.).

Aber auch Kommunikationsprozesse in der Lehr-Lern-Gruppe (links unten) können erfüllte ästhetische Erfahrungen im Prozess begünstigen, etwa dann, wenn es Lehrenden gelingt, neue Perspektiven auf vorhandenes Material zu eröffnen. Allerdings können ästhetische Erfahrungen beim Produzieren durch die Verständigung mit anderen auch verhindert werden. Wenn z. B. Schüler wie im Projekt ‚Klassensong‘ gemeinsam an einem Musikstück arbeiten, können stark

divergierende Vorstellungen unversöhnlich aufeinandertreffen, was den Prozess erfüllter Produktion belastet. Außerdem können Hierarchien unter Lernenden die Verständigung über das musikalische Produkt erschweren. Wie soziale Bedingungen die Entwicklung ‚produktionsbezogener Eigeninitiative‘ hemmen können, werde ich im nächsten Abschnitt darstellen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der ‚Bedeutsamkeit der Schülerprodukte‘ wurden nicht etwa unterschiedliche Intensitätsgrade untersucht. Vielmehr ging es darum, verschiedene Grundtypen erfüllter Produktionserfahrungen anhand sprachlicher und künstlerischer Äußerungen zu rekonstruieren (Dreieck in der Mitte). So zeigt sich in sämtlichen untersuchten Projekten der besondere Stellenwert des musikalisch Vertrauten für die Bedeutsamkeit der entstandenen Musikstücke. Beispielsweise werden Zitate aus präferierten Musikstücken eingefügt, die dazu beitragen, dass sich die Betreffenden mit ihrem musikalischen Produkt identifizieren. Neben dem musikalisch Vertrauten hat auch die Thematisierung von Sichtweisen großen Anteil an der Bedeutsamkeit der Schülerprodukte. So kann ein Songtext, in dem relevante Themen wie Identitätssuche und Gemeinschaftserfahrungen aufgegriffen werden, das kollektive Lebensgefühl einer Schülergruppe treffend wiedergeben. Der dritte Typus bezieht seine Attraktivität aus dem Spiel mit musikalischen Elementen, wenn beispielsweise mit ausgewählten Intervallfolgen oder ungewöhnlichen Spieltechniken experimentiert wird. Dadurch entstehen musikalische Strukturen, die in den Ohren der befragten Schüler_innen neuartig und interessant klingen.

Auf der Grundlage des Datenmaterials konnten schließlich verschiedene musikspezifische ‚Formen produktionsbezogener Einstellungsänderung‘ rekonstruiert werden, die als Konsequenzen erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion zu betrachten sind (im rechten Teil des Schemas). Beispielsweise behaupten viele Beteiligte, dass ihr Verhältnis zu Musik eine grundlegende Veränderung erfahren habe, insofern sie sich gegenüber unbekannter Musik nun offener zeigten. Diese Öffnung wird wiederum auf den Perspektivwechsel zurückgeführt, einmal selbst Produzierender gewesen sein zu können. Außerdem können die Beteiligten beim Komponieren ein Erfahrungswissen ausbilden, das aus dem „Ausprobieren“ herrührt. Dabei werden Varianten zum Stück unter Anleitung des Lehrenden klingend erprobt und bewertet. Nicht nur das Stück selbst kann davon profitieren, sondern eben auch das kompositorische Erfahrungswissen der Beteiligten.

Von der Pflichtübung zur involvierten Tätigkeit

Während ich an anderer Stelle die Rolle des Lehrenden in Kompositionsprojekten (Zill, 2015a) und die Bedeutsamkeit von musikalischen Produkten (vgl. Zill, 2015b) näher betrachtet habe, möchte ich den Schwerpunkt in diesem Beitrag auf die ‚produktionsbezogene Eigeninitiative‘ legen, eine Kategorie, die in ihren Aus-

prägungen und (intervenierenden) Bedingungen in Bezug auf schulspezifische Produktionssituationen besonders aufschlussreich erscheint. Zunächst lässt sich feststellen, dass das Projekt zu Beginn als Teil schulischer Verpflichtungen wahrgenommen wird. In den Schüleraussagen wird diese ‚Pflichtorientierung‘ etwa darin deutlich, dass Beteiligte als Motivation für ihre Teilnahme angeben, ihr musikbezogenes Fachwissen für das anstehende Musikabitur zu erweitern¹⁴. Selbst offene Kompositionsaufgaben können als unliebsame Pflichtübung aufgefasst werden: „Ja also, am Anfang war das [Komponieren] mehr so eine Pflicht. Was wir bis jede Woche machen sollten, so was der [Kompositionslehrer] dann so gesagt hat: ‚Macht mal eine Melodie‘ oder ‚Harmonisiert mal!‘“ (LI-Anne, Abs. 11). Im Laufe der Projekte bildet sich jedoch ein Interesse für das Produzieren selbst heraus, das sich immer weiter intensiviert. Vor allem die sich abzeichnenden Zwischenprodukte haben an diesem Prozess entscheidenden Anteil, insofern ihnen gewisse wahrnehmbare positive Wertqualitäten zugestanden werden. So behauptet die Schülerin Anne, dass die Faszination für eine bestimmte Stelle in ihrer Komposition „eine Art Motivationsschub“ (FB2-Anne, S. 3) ausgelöst habe.

Eine andere Schülerin aus dem Projekt ‚Klassensong‘ schildert, wie sie und andere sich zunehmend in das Projekt „reingestürzt“ (LI-Ulrike, Abs. 117) hätten. Die Schülerin spricht sogar davon, dass „viele Leute bis weit übers Pausenklingeln geblieben [seien], weil uns einfach viel daran lag, dass der Song gut wird“ (ebd.). Das Produzieren entfaltet dann eine ‚Sogwirkung‘, die wiederum Motor für die weitere Gestaltungsarbeit ist. Vor allem die zunehmende Gelungenheit des musikalischen Produkts trägt dazu bei, dass die Schüler ihre produktionsbezogene Eigeninitiative weiter intensivieren: „[...] weil wir schon was zustande gebracht hatten und das das wollten wir unbedingt fertig bringen.“ (LI-Ulrike, Abs. 121). Auch in folgender Interviewpassage wird dieser Zusammenhang zwischen musikalischer Konkretisierung und Eigeninitiative deutlich: „[...] und Herr ... [der Musiklehrer] hat halt so schon mal die Instrumente abgespielt, das, was [er] so zusammengeschnitten hatte, und da dacht ich auch so: ‚Wow, das klingt schon richtig gut‘ (.) wo ich nicht mit gerechnet hätte so und das hat, ich glaub, das hat auch mir, also mir hat das zumindest noch mal so einen Aufschwung gegeben, die Motivation noch mal, noch mehr zu tun.“ (LI-Lukas, Abs. 64).¹⁵

Allerdings sind solche involvierenden Züge nicht in allen Äußerungen feststellbar. Im Projekt ‚Klassensong‘ ist die produktionsbezogene Eigeninitiative bei einigen Schülern weniger ausgeprägt.

14 „[...] also [der Musiklehrer] hat ja gesagt: ‚Das ist zeitgenössische Musik erschließen und verstehen‘ und (.) ‚Abithema, brauchen wir, machen wir.‘“ (LI-Bettina, Abs. 124).

15 Im Projekt ‚Klassensong‘ nehmen die Jugendlichen die einzelnen Stimmen des selbstkomponierten Songs mithilfe einer Sequenzer-Software auf. Der Lehrende übernimmt die technische Bedienung, fügt die Aufnahmen am Computer zusammen und stellt das Zwischenergebnis zur Diskussion.

„Tobias: [...] also es gab ein paar, die richtig gut gearbeitet haben (.) hm (.) die sich da richtig reingehängt haben, aber (.)

I: Und da würdest du dich jetzt nicht dazu mit zählen sozusagen?

Tobias: Nich unbedingt. Also ich hab meine Arbeit getan und (4) ja und damit bin ich fertig ähm wenn es da wirklich Leute gibt, die da (.) sich hingesetzt haben und Te- Texte geschrieben und so weiter.“ (LI-Tobias, Abs. 75-77)

Tobias berichtet, dass er seine Aufgaben im Unterricht pflichtgemäß erfüllt habe. Zu diesen Aufgaben zählt das Spielen eines Ausschnitts aus der Klavierstimme, die der Musiklehrer für ihn notiert hatte. Tobias übernimmt damit eine in Hinblick auf die Realisierung des Musikstückes nicht unbedeutende Aufgabe. Allerdings beschränkt sich seine Arbeit auf die Reproduktion des vom Musiklehrer vorgelegten Notentextes. In deutlicher Abgrenzung zu seinen Mitschülern, „die sich da richtig reingehängt“ (Abs. 75) hätten, hebt er hervor, dass er seine eigenen Gestaltungsabsichten nicht artikuliert habe. Wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, geht die geringere *produktionsbezogene* Eigeninitiative schließlich mit einem distanzierten Verhältnis zum musikalischen Produkt einher.¹⁶ Außerdem bleiben die oben beschriebenen produktionsbezogenen Einstellungsänderungen, wie die Aneignung neuen Erfahrungswissens oder die erwähnte Öffnung für unbekannte Musik, aus.

Im Rahmen einer qualitativen Studie sind nun die genauen Fallzahlen dieser geringeren Ausprägung produktionsbezogener Eigeninitiative weniger von Interesse. Vielmehr konnten im Datenmaterial einige intervenierende Bedingungen produktionsbezogener Eigeninitiative analysiert werden, die in Hinblick auf die Theoriebildung von Interesse sind. So weist Tobias darauf hin, dass er sich immer sehr mit seinem Urteil zum aktuellen Stand des Gemeinschaftsprodukts zurückgehalten habe, um Konflikten mit seinen Mitschülern aus dem Weg zu gehen. Einen Grund für seine Zurückhaltung erkennt Tobias in der problematischen Diskussionskultur seiner Klasse: „das Problem ist, ich ha- zum dem Kreativen hab ich keine Lust, weil [...] wenn man (.) etw- etwas kritisiert (.) also eine Arbeit kritisiert (.) fühlt sich derjenige normalerweise gleich angegriffen persönlich (.) ähm und (2) sie greifen einen persönlich auch gleich an, wenn man (.) wenn sie mit irgendwas nicht einverstanden sind.“ (LI-Tobias, Abs. 43). Hinzu kommt, dass sich Tobias vom Klassenverband ausgeschlossen fühlt. Gerade dann, wenn in der Schülergruppe nicht vordergründig Gestaltungsvorschläge sachlich diskutiert werden, sondern soziale Konflikte ausgetragen werden, trauen sich Schüler mit geringer ‚Reputation‘ weniger, ihre musikalischen Vorstellungen einzubringen. Die Zurückhaltung in musikalischen Gestaltungsfragen liegt

16 Als ich ihn frage, inwieweit ihn das Stück bzw. eine Stelle daraus bewegt hätte, antwortet er: „Ich glaub, da hab ich auch ein Problem (.) also ich hab mir das Stück so nich zu häufig angehört [...]“ (LI-Tobias, Abs. 109).

folglich in der von den Betreffenden wahrgenommenen hierarchischen Struktur und einer als rigide empfundenen Diskussionskultur¹⁷ begründet.

Produktionsbezogene Eigeninitiative als Indikator ästhetischer Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten

Vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen ist die produktionsbezogene Eigeninitiative, die in ihrer gesteigerten Form als „Sogwirkung des Produzierens“ bezeichnet wurde, nun als wichtiger Hinweis auf ästhetische Erfahrungen zu begreifen. So führt Peez das „Versunkensein“ und „Involviertsein“ als „Strukturmomente ästhetischer Erfahrung“ (2005, S. 14-15) an. Auch in Kleimanns philosophischer Abhandlung zum Erfahrungsbegriff ist von der „Gegenstandsversenkung“ (2002, S. 73) als Merkmal ästhetischer Erfahrung die Rede. Ohne einen Zusammenhang zum Begriff der ästhetischen Erfahrung explizit herzustellen, heben auch musikpsychologische Arbeiten zum Komponieren in der ‚klassischen‘ als auch der ‚popmusikalischen‘ Domäne auf ein ähnliches Phänomen ab, das hier als „musikimmanente Motivation“ (Hemming, 2002, S. 155), als „Flow-Erlebnis“ (Bullerjahn, 2003, S. 123) oder sogar als „Schaffensrausch“ (Dobberstein, 1994, S. 94) beschrieben wird. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird nun deutlich, dass die Herstellung von Musik offensichtlich nicht nur im außerschulischen Bereich, sondern auch in schulischen Zusammenhängen als ähnlich involvierend erfahren werden kann. Über die genannten Studien hinaus wurde gezeigt, dass produktionsbezogene Eigeninitiative im institutionellen Kontext ‚Schule‘ nicht von Beginn an vorhanden sein muss und sich vielmehr im Zuge der Konkretisierung des musikalischen Produkts erst allmählich herausbildet und intensiviert. In Anlehnung an Seel ließe sich von einer zunehmenden Vollzugsorientierung schulischer Musikproduktion sprechen, in der die produktive Handlung und der musikalische Gegenstand allmählich an Bedeutung gewinnen: „Wie der ästhetischen Wahrnehmung geht es der ästhetischen Herstellung primär um die Zeit ihres Vollzugs selbst. Wie jene erfolgt sie zugleich um ihrer selbst und um ihrer Objekte willen.“ (1996, S. 143). Über das spezifische Verhältnis zum musikalischen Produkt, das, was dem Betreffenden an seinem Musikstück bedeutsam erscheint (vgl. Zill, 2015b), ist damit freilich noch nichts Konkretes gesagt. Allerdings wird ein grundlegender Wandel in der Orientierung sichtbar, der es überhaupt erst erlaubt, von einem ästhetischen Verhältnis zu sprechen, insofern diese Tätigkeit vordergründig auf die Qualität musikalischer Produkte bezogen ist.

17 Da es sich hier lediglich um die narrative Perspektive des Schülers auf produktionsbezogene Kommunikationssituationen handelt, wäre es künftig aufschlussreich, den forschungsmethodischen Ansatz um Videographien der produktionsorientierten Projekte zu erweitern. Hier würde sich die auch von Kranefeld und Heberle verwendete Methode des „video-stimulated recall“ anbieten.

Außerdem wird anhand der beschriebenen Kontrastfälle deutlich, dass soziale Aspekte in produktionsorientierten Schulprojekten als intervenierende Bedingungen involvierender ästhetischer Erfahrungen fungieren können. Diese treten vor allem im Projekt ‚Klassensong‘ zutage, dessen Konzeption die Erarbeitung einer Gruppenkomposition intendiert. Auch in der Studie von Anja Rosenbrock (2006) zu Gruppenkompositionsprozessen in Amateurrockbands wurde gezeigt, wie soziale Strukturen das gemeinsame Arbeiten beeinflussen können. Laut ihrer Untersuchung werden Statusunterschiede vor allem in Situationen bedeutsam, in denen Vorschläge wechselseitig bewertet werden (2006, S. 208). So werden Personen mit hohem Ansehen seltener negativ kritisiert und können sich negative Kritik eher ‚leisten‘. Um eine optimale Bewertungskultur zu unterstützen, sei laut Rosenbrock die Gleichberechtigung aller Gruppenmitglieder notwendig (2006, S. 232).

Die Umsetzung einer tendenziell symmetrischen Kommunikation dürfte jedoch in unterrichtlichen Zusammenhängen kaum realisierbar sein. Vermutlich liegt darin ein Grund, warum Projekte zum gemeinsamen Komponieren im Musikunterricht seltener durchgeführt werden.¹⁸ Der Schluss, solche Projekte nur noch als Arbeitsgemeinschaft anzubieten, in der Lernende vorrangig individuell Musikstücke hervorbringen, erscheint jedoch aus meiner Sicht unangemessen. Immerhin bietet das Projekt ‚Klassensong‘ vor allem denjenigen Schülern wesentliche Erfahrungsmöglichkeiten, die sich aufgrund ihrer geringen instrumentalischen Vorbildung womöglich gar nicht an einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft beteiligt hätten. Außerdem machen die Untersuchungsergebnisse darauf aufmerksam, dass die gemeinsame Arbeit an einem Musikstück nicht nur als Hindernis, sondern auch als Bereicherung¹⁹ erfahren werden kann. Dementsprechend wurden die Vorzüge der Gruppenkomposition immer wieder hervorgehoben (vgl. Wallbaum, 2000, S. 225-226; Schlothfeldt, 2009, S. 122; Williams, 2010, S. 141-143). Vielmehr sollten deshalb methodisch-didaktische Möglichkeiten erforscht werden, die geeignet sind, um die Entwicklung produktionsbezogener

18 Um diesbezüglich verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können, wäre es notwendig, das theoretische Sampling auf weitere Projekte auszudehnen. Durch die Variation der musikkulturellen und organisatorischen Kontextbedingungen ließen sich Anforderungen an zukünftige Untersuchungsgegenstände ableiten. So wären z. B. Projekte aufschlussreich, in denen Schüler im Rahmen des regulären Musikunterrichts in Einzelarbeit und im Sinne zeitgenössischer Kunstmusik komponieren.

19 So zeigte sich ein Schüler von der „Vielseitigkeit“ (LI-Oliver, Abs. 35) der Melodievorschläge seiner Mitschüler beeindruckt, ein Hinweis darauf, dass die didaktische Entscheidung für das Produzieren im Klassenverband nicht nur den technischen und organisatorischen Bedingungen des Musikunterrichts entgegenkommt, sondern auch in musikalisch-ästhetischer Hinsicht einen Gewinn darstellt.

Eigeninitiative in Gruppen zu fördern²⁰, damit Schüler in Zukunft im Musikunterricht häufiger solche involvierenden ästhetischen Erfahrungen machen können.

Literatur

- Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 107-124). Münster: Lit.
- Dewey, J. (1934/1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dietrich, C. (1998). *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Regensburg: Bosse.
- Dietrich, C. (2004). Unsagbares machbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 195-208). Weinheim: Juventa.
- Dobberstein, M. (1994). *Die Psychologie der musikalischen Komposition. Umwelt – Person – Werkschaffen*. Köln: Dohr.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Bericht des Instituts für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg. phfr.bsz-bw.de/files/413/Fiedler_Handschick_Produktive_Methoden_im_Test.pdf [28.12.2016].
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gumbrecht, H. U. (2003). Epiphanie. In J. Küpper & C. Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S. 203-222). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hafen, R., Hartogh, T., Kehler, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instru-*

20 Hier lassen sich zunächst allgemeine Vorkehrungen treffen, die in der produktionsdidaktischen Literatur beschrieben werden: z. B. die Einbeziehung der Schülerinteressen oder die Einrichtung von Gestaltungsspielräumen (vgl. Wallbaum, 2000, S. 289). Zudem könnte die Erstellung eines Soziogramms mittels einer soziometrischen Befragung hilfreich sein, um Hierarchien in der Klasse offenzulegen. Unbeachtete oder abgelehnte Schüler könnten dadurch gezielt in die Musikproduktion einbezogen werden, indem deren Vorschläge etwa in der Kleingruppe provoziert und bei der anschließenden Verständigung im Plenum ausführlich gewürdigt würden. Darüber hinaus wäre auch zu überlegen, wie sich die als problematisch eingeschätzte Diskussionskultur hin zum „ästhetischen Streit“ (Rolle, 1999, S. 122; Wallbaum, 2000, S. 225) entwickeln ließe, in dem nicht die soziale Position, sondern vorrangig die ästhetische Qualität der musikalischen Produkte verhandelt wird.

- mente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen (S. 187-220). Münster: Waxmann.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 3. Münster: Lit.
- Kaiser, H. J. (1991). Musikalische Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In W. D. Lugert & V. Schütz (Hrsg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch* (S. 54-77). Stuttgart: Metzler.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl, A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23-47). Baden-Baden: Nomos.
- Kleimann, B. (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- Knigge, J. (2013). Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. Zwischen Transfereffekten und Kompetenzmodellierung. In *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin (S. 51-54). https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf [22.12.2015].
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946/1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 443-461.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 481-494.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich. Weinheim, München: Juventa.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Peez, G. (2008). „Weil vorher hat man das nie so gesehen.“ Empirische Unterrichtsforschung und Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse. In K. Busse (Hrsg.), *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild* (S. 171-186). Norderstedt: Books on Demand.
- Peez, G. (2009). „Dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist.“ Verbalisierung ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Kunstunterricht einer 6. Klasse. In *Heft 02. Publikation des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung Schweiz* (S. 241-255). Zürich: Pestalozzianum.
- Peters, M. (1996). *Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther*. München: Fink.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg.
- Reinwand, V. (2007). *Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung*. Dissertation, Philosophische Fakultät I, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/599/Theaterpaedagogische_Prozesse_in_Biographieverlaeufen_unter_dem_Aспект_der_aesthetischen_Bildung.pdf [18.05.2015].

- Rittelmeyer, C. (2013a). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Biographische, erlebnisanalytische und volitionale Aspekte. In *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, S. 49-50. https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf [22.12.2015].
- Rittelmeyer, C. (2013b). Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. *Kulturelle Bildung online*. <http://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-transferwirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten> [22.12.2015].
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: Lit.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Schlothfeld, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Schulz, W. (1993). Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. *Kunst + Unterricht* (177), S. 16-19.
- Schulz, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1978). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zu kommunalen Machtstrukturen*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie (2. Auflage).
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (2007). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In M. Seel (Hrsg.), *Die Macht des Erscheinens* (S. 56-66). Frankfurt: Suhrkamp.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Williams, B. J. (2010). *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*. Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1274787048/inline [14.03.2016].
- Zill, E. (2015a). *Komponisten als Lehrende – Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten*. Vortrag auf der Fachtagung der Gesellschaft für Musikpädagogik 2015, Frankfurt.
- Zill, E. (2015b). Was Schüler an ihren musikalischen Produkten als bedeutsam einschätzen. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte. *Diskussion Musikpädagogik* (65), 50-56.
- Zill, E. (2015c). Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum*

Qualitative Social Research, 16(3), Art. 25. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252> [28.12.2015].

Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Bd. 7. Berlin: Lit.

Elias Zill
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04105 Leipzig
elias.zill@hmt-leipzig.de

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths: a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

This article focuses on socio-aesthetic dynamics of recognition among adolescents who listened to arabesk music, a popular Turkish music style. Utilizing group discussions, my qualitative research analyses focus on how youths address and position each other when they talk in the presence of an adult about their music preferences and their own judgements of musical taste. The aim of this empirical analysis is to modify both educational theories of recognition and existing models of educational classroom research. With reference to the theme of the AMPF-conference last year, the relationship between music pedagogical and educational science, this article pleads for an abductive dealing with educational theories from an empirical music pedagogy perspective.

I.

Den Musikunterricht mit jugendlichen Schüler_innen kennzeichnet im Verhältnis zu anderen Unterrichtsfächern eine wesentliche Besonderheit: Mit seinem Sujet Musik identifizieren sich nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden, und das teilweise existentiell. Was dieses Alleinstellungsmerkmal für die soziale und kommunikative Situation des Musikunterrichts bedeutet, wie sich in ihm beispielsweise intersubjektive Rollen- und Identitätszuschreibungen anhand von musikbezogenen Geschmacksurteilen ereignen, wurde innerhalb der Musikpädagogik bislang kaum erforscht.

Dafür lohnt es sich, ausgehend von dem Erziehungswissenschaftler Matthias Proske eine „fremdbeschreibende“ Perspektive auf Musikunterricht einzuneh-

men (vgl. Proske, 2011, S. 12). Im Gegensatz zur „Eigenbeschreibung“, bei der unter anderem nach didaktischen Zielen, Lern- oder Lehrprozessen gefragt wird und ein intentionales Anliegen im Vordergrund steht, betont die Fremdbeschreibung „den Ereignischarakter des Sozialen“ (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226). Anstatt also das soziale Gesamtereignis von Unterricht für pädagogische Zwecke abzublenden, um beispielsweise eine Handlungssicherheit für Lehrende zu gewährleisten, wird die soziale Komplexität und Fragmentarität von Unterricht bewusst in den Blick genommen. Für einen fremdbeschreibenden Blick auf Unterricht eignen sich laut Proske unter anderem system- oder kommunikationstheoretische Blickwinkel (vgl. Proske, 2011, S. 13). In diesem Aufsatz möchte ich eine weitere, und zwar die theoretische Perspektive der Anerkennung entfalten.

Seit einigen Jahren hat sich die Kategorie der ‚Anerkennung‘ innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik zu einer wichtigen Reflexionskategorie entwickelt (vgl. Hornberger, 2015; Niessen, 2013; Vogt, 2013, 2009; Ott, 2008; Kaiser, 2008). Dabei ist eine Verschiebung von einem ethisch-normativen zu einem analytischen Begriffsverständnis zu beobachten. Anerkennung wird nicht mehr ausschließlich als eine positive Wertschätzung von marginalisierten Kindern mit bestimmten Differenzen betrachtet. Diese Bedeutung orientierte sich sehr nah an der Alltagssprache sowie an der Anerkennungstheorie Axel Honneths. Anerkennungshandlungen wurden dabei auf den Aspekt der Identitätsbestätigung bzw. -bestärkung reduziert (vgl. Honneth, 1992, S. 278-279). Demgegenüber wird Anerkennung zunehmend als ein vielschichtiges und paradoxes Geschehen aufgefasst, bei dem sich Menschen nicht nur in ihren vermeintlich bestehenden Identitäten gegenseitig wertschätzen, sondern überhaupt erst Identitäten erzeugen. Innerhalb der Musikpädagogik geraten also zunehmend die Spannungsmomente des Anerkennungsgeschehens in den Blick. Wenn ich beispielsweise Kinder mit einem so genannten Migrationshintergrund im Musikunterricht anerkenne, bestätige ich sie nicht nur in ihrer ganz besonderen Situation, in Deutschland zu leben, und bestärke sie womöglich darin, aus der sozialen Position ‚mit Migrationshintergrund‘ heraus zu sprechen. Ich erzeuge sie auch erst als solche vor dem Hintergrund einer alteritären Ordnung und eines bestimmten Kategoriensystems, das nicht neutral ist. Denn mit der Markierung ‚mit Migrationshintergrund‘ gehen häufig implizit essentialisierende, homogenisierende, ethnisierende, muslimisierende, rassifizierende und defizitäre Zuschreibungen einher (vgl. u. a. Rotter & Schlickum, 2013). Mit Judith Butler gesprochen handelt es sich bei Anerkennung somit um ein spannungsvolles Geschehen, das zwischen Ermöglichung und Unterwerfung von Subjektpositionen oszilliert (vgl. u. a. Butler, 2009, S. 327).

1 Mit den Begriffen „Fremdbeschreibung“ und „Eigenbeschreibung“ knüpft Proske an die Terminologie des Wissenssoziologen André Kieserling an (vgl. Proske, 2011, S. 12).

Die beiden Erziehungswissenschaftler_innen Norbert Ricken und Nicole Balzer haben anhand einer Re-Lektüre diverser Anerkennungstheorien verschiedene „Ambivalenzen der Anerkennung“ herausgearbeitet (Balzer & Ricken, 2010, S. 46, vgl. auch Balzer, 2014; Ricken, 2009). Anerkennung stellt für sie einen kommunikativen Akt dar, der unter anderem zwischen Stiftung und Bestätigung von Identitäten pendelt, Subjektpositionen ermöglicht, zugleich aber auch unter bestehende Normen der Anerkennbarkeit unterwirft, aufs Engste mit Machtdynamiken verstrickt ist und sowohl Bestätigung als auch Versagung bedeuten kann. Mit diesem dezentrierten Anerkennungsverständnis geht es nicht mehr zuvorherst um eine pädagogische Ethik. Gefragt wird also weniger: Wie bestärkt oder wertschätzt man Kinder und Jugendliche mit bestimmten Differenzen in ihrer vermeintlichen Identität? Vielmehr richtet sich der Blick auf die Analyse pädagogischer Interaktionen und auf die Frage: Wie vollziehen sich wechselseitige Adressierungen und soziale Positionierungen in pädagogischen Handlungsfeldern?

In dieser Begriffsverlagerung stellt Anerkennung für die empirische musikpädagogische Forschung ein sehr wertvolles heuristisches Konzept dar. In der Terminologie der Grounded Theory Methodology (GTM) gesprochen eignen sich die von Balzer und Ricken herausgearbeiteten Paradoxien der Anerkennung für Fremdbeschreibungen von Musikunterricht als ein gewinnbringender theoretisch sensibilisierender Ausgangspunkt (vgl. Strauss, 2004, S. 440; Strauss & Corbin, 1996, S. 25-30). Allerdings scheint es mit Blick auf sein besonderes Sujet notwendig, die Eigenheiten des Faches ‚Musik‘ mitzuberücksichtigen. Innerhalb der musikpädagogischen Anerkennungsdebatte geriet bislang kaum in den Blick, wie sich die Akteure des Musikunterrichts eigentlich anhand von Musik, genauer gesagt: anhand musikbezogener Geschmacksurteile wechselseitig positionieren. Die Anerkennungsdebatte in der Musikpädagogik konzentrierte sich nach dem Vorbild der Erziehungswissenschaften bisher ausschließlich auf makrosoziale Differenzlinien wie Bildungshintergrund, Geschlecht oder Ethnizität. Im Mittelpunkt stand dabei das politische Thema der Bildungsbenachteiligung (vgl. u. a. Niessen, 2013; Vogt, 2013, 2009). Der Musikbezug war eher zweitrangig.

Um die spezifische Situation des Musikunterrichts jedoch etwas besser zu verstehen, sollten die anerkennungstheoretischen Konzepte Balzers und Rickens für musikpädagogische Daten meines Erachtens nicht einfach deduktiv übernommen werden. Weil es erkenntnistheoretisch auch nicht möglich ist, die soziale Situation des Musikunterrichts quasi voraussetzungslos aus empirischen Daten heraus zu induzieren,² macht es Sinn, an das abduktive Prinzip im Sinne der Grounded Theory Methodology nach Anselm L. Strauss anzuknüpfen.³ Dem-

2 Zum „induktiven Selbstmissverständnis“ (Kelle, 2011, S. 246) der GTM und zum so genannten Emergenzstreit zwischen ihren wichtigsten Vertretern Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser, vgl. u. a. Kelle, 2011; Reichertz, 2011.

3 Zum abduktiven Forschungsprozess bei Strauss vgl. u. a. Reichertz, 2011, S. 288; Kelle, 2011, S. 249; Kehrbaum, 2009, S. 103.

zufolge wären erziehungswissenschaftliche Modelle in der Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Daten kreativ zu modifizieren. Für den empirischen Analyseprozess bedeutet dies, ausgehend von einem erziehungswissenschaftlich geprägten Vorwissen in den Daten Widersprüchliches, Irritierendes, Überraschendes oder bislang Nicht-Berücksichtigtes zu entdecken. Dafür kann musikpädagogische Forschung bestehende erziehungswissenschaftliche Theorien mit anderen theoretischen Traditionen, beispielsweise aus der Musikwissenschaft, kreativ verknüpfen und letztendlich erweitern.

Im Folgenden möchte ich das Konzept der *Sozioästhetischen Anerkennung* als eine mögliche, *musikpädagogische* Fremdbeschreibung und als ein Beispiel einer abduktiven Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Theorie vorstellen.⁴ Mit ihm verbinde ich die Hoffnung, dass die hochkomplexen sozialen Dynamiken und intersubjektiven Identitätsereignisse in der besonderen Situation des Musikunterrichts etwas besser verstehbar werden.

Das Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung, das ich während meiner Untersuchung als Kernkategorie entwickelt habe, steht für den Zusammenhang von intersubjektiven Positionierungsdynamiken und musikbezogenen Geschmacksurteilen. Mit diesem Analyseinstrument verbinde ich zwei wesentliche Anliegen: Erstens möchte ich mit dem Begriff des Sozioästhetischen die Anerkennungsdynamiken auf einer mikrosozialen Ebene stärker berücksichtigen. An welcher Stelle geht es also um „feine Unterschiede“ (vgl. Bourdieu, 1979/1991), um popkulturelle Distinktionen (vgl. u. a. Thornton, 1995) oder um Rollen, die mit dem Feld schulischen Unterrichts zu tun haben (vgl. u. a. Rosenberg, 2008), und wie hängen diese mikrosozialen Positionen wiederum mit den ‚großen‘ Differenzlinien zusammen? Ausgehend von den Ausführungen Patricia Feise-Mahnkopps ist die Analyseperspektive des Sozioästhetischen aus folgendem Grund für musikpädagogische Fremdbeschreibungen von Unterricht gewinnbringend: Anders als bei Bourdieu und auch anders als bei der jugendsoziologischen Theorie der ‚Jugendszenen‘ werden weder eine makrosoziale Interpretationsperspektive (vgl. Bourdieus Verständnis vom Habitus als „strukturierter Struktur“, Bourdieu, 1979/1991, S. 104-115 und 279) noch ein mikrosoziales Dogma (vgl. das Konzept der „Posttraditionalen Vergemeinschaftungen“, Hitzler, Honer & Pfadenhauer, 2008) vorab absolut gesetzt. Feise-Mahnkopps Umgang mit der Kategorie sozioästhetisch lassen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten des Neben- und Ineinanders von mikrosozialen und makrosozialen Deutungsebenen zu (vgl. Feise-Mahnkopp, 2013, S. 198). Der Forschungsblick auf soziale Ereignisse in der Situation des Musikunterrichts wird also nicht *ex ante* mikro- oder makrosoziologisch verengt.

4 Dabei beziehe ich mich auf Teilergebnisse bzw. -erkenntnisse aus meiner Dissertation, die ich im Rahmen des Graduiertenkollegs „Das Wissen der Künste“ an der Universität der Künste Berlin geschrieben habe (vgl. Honnens, 2015).

Zweitens interessieren mich gerade solche Anerkennungsdynamiken, die womöglich mit der Eigenheit des Mediums Musik zusammenhängen, beispielsweise mit Verweisen auf den Körper, mit popkulturellen Sprachhabitus bzw. Sprachcodes und mit Fragen der ‚Authentizität‘. In dieser Hinsicht bildet Sozioästhetische Anerkennung eine fremdbeschreibende Perspektive auf Unterricht, die sich an der Schnittstelle von Theorien zu Intersubjektivität und zu Popmusikulturen bewegt.

Anhand der Analyseperspektive Sozioästhetische Anerkennung möchte ich folgende Forschungsfrage empirisch untersuchen: Wie erkennen sich Jugendliche untereinander anhand ihres Musikgeschmacks und unter Anwesenheit eines Erwachsenen wechselseitig an? Dieser Frage werde ich anhand eines Phänomens nachgehen, zu dem meines Wissens bislang weder innerhalb noch außerhalb der Musikpädagogik eingehendere Untersuchungen existieren: die *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland.⁵ Dass *arabesk*-Musik unter türkischsprachigen Jugendlichen in Berlin und vermutlich auch in anderen Teilen Deutschlands eine wichtige Rolle zu spielen scheint, bemerkte ich im

5 Mit dem Stilkonstrukt *arabesk* werden gemeinhin Sänger_innen wie Orhan Gencebay, Ibrahim Tatlıses, Müslüm Gürses, Ferdi Tayfur oder Bülent Ersoy in Verbindung gebracht – alles Interpret_innen, die die von mir in Berlin interviewten Jugendlichen auffällig häufig nannten. *Arabesk* steht im musikwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs für einen popmusikalischen ‚Stil‘, der sich in den späten 1960er Jahren in der Türkei zu entwickeln begann. Zu dieser Zeit gab es große Binnenmigrationsbewegungen in der Türkei. Viele Menschen zogen aus der osttürkischen Provinz in westtürkische Metropolen wie Istanbul, Ankara oder Izmir. Lange Zeit galt *arabesk* in der Türkei als die Musik der ostanatolischen Migrant_innen, die sich in provisorischen Vorstadtsiedlungen, den so genannten *gecekondus*, niederließen und von den urbanen Eliten ausgegrenzt wurden. Um *arabesk*-Musik existiert in der Türkei seitdem eine sehr umfangreiche und politisierte Debatte. So beinhaltet bereits der frankophone Terminus *arabesk* eine pejorative Konnotation. Der Begriff wurde von einer westtürkischen, säkularen Schicht geschaffen, um sich von einer Musik abzugrenzen, die ihrer Meinung nach geschmacklos, rückwärtsgewandt, provinziell, arabisch und somit nicht türkisch im kemalistischen Sinne sei (vgl. ausf. Honnens, 2015, S. 94ff.).

Schaut man beispielsweise auf Ausführungen von Orhan Tekelioğlu, Uğur Küçük-kaplan oder Martin Stokes, wird als ein zentrales Charakteristikum von *arabesk* seine Mischung aus Volksmusik-, Kunstmusik- und Populärmusiktraditionen ausgemacht (vgl. Küçük-kaplan, 2013, S. 10; Tekelioğlu, 1996, S. 211ff.; Stokes, 1992, S. 191-192.). Als weitere zentrale Kennzeichen der *arabesk*-Musik werden oftmals die hervorgehobene Bedeutung synthetischer Streicher und eines relativ großen Perkussionsensembles genannt. Darüber hinaus wird häufig auf die spezifischen Texte verwiesen, die sich auf eine auffällig düstere und zugleich eigenartig abstrakte Weise mit Trauer, Leid und Verlust auseinandersetzen (vgl. Honnens, 2015, S. 75ff.).

Zuge meiner ersten Interviews.⁶ Dabei stellte ich auch fest, dass es sich bei der *arabesk*-Rezeption um ein kollektives Phänomen mit eigenen jugendkulturellen Bedeutungen und Sprachcodes zu handeln scheint. Dementsprechend entschied ich mich für die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion, die innerhalb der qualitativ-empirischen Musikpädagogik noch relativ wenig verbreitet ist. Im Verhältnis zu Einzelinterviews und im Hinblick auf die Analyse Sozioästhetischer Anerkennungsdynamiken ermöglicht sie zweierlei: Erstens erfährt man etwas mehr darüber, wie Jugendliche untereinander über ein bestimmtes Thema sprechen. Zweitens gibt es zur Unterrichtssituation insofern eine gewisse Analogie, als dass die Jugendlichen immer vor den Augen anderer über Musik sprechen und die Erwartungen sowohl anderer anwesender Jugendlicher als auch eines_r anwesenden Erwachsenen antizipieren.

Im folgenden Abschnitt werde ich anhand einer empirisch-qualitativen Analyse zweier Interviewpassagen theoretische Dimensionen der Sozioästhetischen Anerkennung herausarbeiten, die auch im Hinblick auf eine Fremdbeschreibung von Musikunterricht relevant sein dürften.

II.

Die folgende Diskussionspassage stammt aus einem Interview mit den beiden Jungen A3a und A3b. Sie besuchen die zehnte Klasse eines Gymnasiums in Berlin. Während des Interviews wählte ich die Methode, den Jugendlichen Stücke vorzuspielen, die sie selbst in den Vorbefragungen als ihre Lieblingssongs aufgeschrieben hatten. Häufiger wurde dabei der Song *Bulamadım* von Ibrahim Tatlıses genannt.

6 Methodologisch orientierte ich mich am explorativen Prinzip und am Theoretischen Sampling der Grounded Theory Methodology nach Anselm L. Strauss (vgl. Strauss, 2004, S. 446; Glaser & Strauss, 1967, S. 47). Sowohl meine zentrale Analysekategorie (*Sozioästhetische Anerkennung*) als auch das Untersuchungsphänomen (*arabesk*-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland) entwickelte ich nicht *vor*, sondern in Etappen *während* meines empirischen Forschungsprozesses. Zur Methodologie und den kritischen Erweiterungen der GTM infolge meiner Auseinandersetzung mit den Daten und der Rekonstruktiven Sozialforschung nach Ralf Bohnsack, vgl. Honnens, 2015, S. 47-66.

366	Int.: (...) Ich spiele mal ein Stück an.
367	[<i>Int. spielt für ca. eineinhalb Minuten den Song Bulamadim von Ibrahim Tatlises</i>
368	<i>an. Die folgenden Dialoge bis einschl. 372 ereignen sich während des Songs.</i>]
369	A3b: (29) ⁷ <i>↳Ibrahim Tatlises, oder?</i>
370	A3b: (34) <i>↳Also damar</i>
371	Int.: (.) <i>↳Also damar?</i>
372	A3b: <i>↳Ja, isyan, damar</i>
373	Int.: (60) Woran denkt ihr spontan oder was löst die Musik spontan bei euch
374	aus, wenn ihr das hört?
375	A3b: Liebe, um ehrlich zu sein
376	A3a: Also bei mir, was er gesagt hat halt, er meinte ja, ohne dich ist es so und so
377	passiert, also ich stelle mir das auch gerade vor halt bildlich
378	A3b: Ja, seine Situation stelle ich mir auch gerade vor, was alles passiert ist oder
379	was bei mir zum Beispiel passieren könnte mit einem Mädchen oder
380	Int.: Also bestimmte Geschichten auch dann, okay
381	A3b: Oder eigene Geschichten, die zum Beispiel passiert sind
382	Int.: Und was/ du meinstest damar in dem Moment, wo hast du das in der Musik
383	gemerkt oder gespürt?
384	A3b: So (.) wenn man schon die ersten drei, vier Zeilen hört, dann erwartet
385	man schon was so extrem Schlimmes so, sag ich mal so, danach ist er sowieso
386	abgegangen, also als er dieses bulamadim gesagt hat, würden wir sagen, dort ist
387	es richtig damar reingegangen, da ist es in die Ader reingegangen, in das Herz,
388	könnte man sagen

Die Codes *damar* und *isyan* spielen in Bezug auf *arabesk*-Musik auch in allen anderen Gruppendiskussionen eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zu diesem Interview wurde *arabesk* in einer anderen Gruppendiskussion ausschließlich mit dem Code *damar* versehen. Es handelt sich um eine Gruppendiskussion mit den drei Jungen A2a, A2b und A2c, die eine andere zehnte Klasse des gleichen Gymnasiums besuchen. In dieser Passage frage ich exmanent nach, ob sie eigentlich auch den Begriff *isyan* kennen und verwenden.

7 Die eckigen Klammern signalisieren Überlappungen von Aussagen mit der vorangegangenen Transkriptzeile.

1189	Int.: Und was heißt isyan, wie würdet ihr das übersetzen?
1190	A2b: └Kummer┐ (.) das heißt ja so, eins zu eins Kummer
1191	A2c: └Das sind┐
1192	halt so diese traurigen Lieder so
1193	A2a: Entweder du hast, also Sie, sorry, entweder Sie haben Probleme mit der
1194	Familie oder
1195	A2b: └@[.]@┐
1196	A2c: └@[.]@┐
1197	A2a: Oder Sie haben gerade Ihre große Liebe verloren oder sonst was, da hören
1198	Sie halt isyan-Lieder
1199	A2c: └Sind wie kleine Kinder┐
1200	A2b: └@[schnaubend]@┐
1201	A2c: └(Unv.) [geflüs-
1202	tert]┐
1203	A2b: Zum Beispiel er
1204	A2a: (.) Nee, ich höre mir so was nicht an, also früher das war so/
1205	A2b: Zeig dein Handy @[.]@
1206	A2c: @[lachen]@
1207	A2a: Vallah, ich habe nur vier Lieder oder so auf meinem Handy
1208	A2b: └@[lachen]@┐
1209	A2c: Sen beni verebilir mi? [Übers.: Kannst du es mir geben?]
1210	A2b: (.) @[.]@
1211	A2c: @[.]@

Damit die *Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken* dieser beiden Interviewausschnitte verständlich werden, muss ich zunächst kurz erläutern, welche kollektiven Bedeutungen die befragten Jugendlichen *damar* und *isyan* zuweisen. Es handelt sich um zwei Codes, anhand derer die Interviewten in Bezug auf Musik auffallend differenziert zwischen verschiedenen Traurigkeitsästhetiken unterscheiden.

Betrachtet man zum Ersten die jeweiligen wörtlichen Übersetzungen, bedeutet das türkische Wort *damar* „Ader“ oder „Vene“ und wird von den Jugendlichen auch so verwendet. *Isyan* meint im Deutschen eigentlich „Revolution“ oder „Aufstand“, in religiösen Kontexten auch „Aufbegehren gegen Gott“. Die Jugendlichen übersetzen *isyan* hingegen als „Kummer“, „Liebeskummer“ oder „Depression“.

Zum Zweiten hat *damar* unter den befragten Jugendlichen eine relativ eindeutige und moralisch integre Bedeutung, wohingegen *isyan* ein ambivalentes und zwiespältiges Bedeutungsfeld kennzeichnet. *Isyan* kann erstens bedeuten, dass man Liebeskummer hat. Zweitens kann es sich um deutlich oberflächlichere Probleme handeln, beispielsweise ‚Stress mit der Familie‘ oder einfach auch nur

sein Handy irgendwo verloren zu haben. Drittens bedeutet *isyan* für die Jugendlichen, zutiefst depressiv zu sein oder sogar Selbstmordfantasien zu haben. In dieser dritten Bedeutung liegt der eigentliche Clou dieses Wortes. Banale Probleme, z. B. kein Geld zu haben, werden mit der Markierung *isyan* auf eine selbstironische und komische Weise überdramatisiert. Gegenüber diesen eher oberflächlichen, exzessiv-übertriebenen oder ironischen Bedeutungen steht *damar* für eine zutiefst ernsthafte Traurigkeit, die existentiell ist und mit tiefem Liebesleiden, Verlust oder Tod zu tun hat. Im Gegensatz zu *isyan* verkörpert man mit *damar* eine reifere, existentielle und erhabene Traurigkeitsästhetik. Vereinzelt wird, wie in dem ersten vorliegenden Interviewbeispiel, *arabesk*-Musik mit beiden Codes versehen. Aufgrund der unterschiedlichen moralischen Bewertungen überwiegt allerdings in den Interviews die deutliche Tendenz, *arabesk* ausschließlich mit *damar* zu kodieren und von *isyan* bzw. von *isyan*-Liedern abzugrenzen.

Zum Dritten wird mit *isyan* sowohl Musik als auch ein persönlicher Stimmungszustand bezeichnet. *Damar* bildet demgegenüber einen Begriff, der ausschließlich für Musik, insbesondere für *arabesk*-Musik und ihre Wirkung Verwendung findet. Dementsprechend ist die Aussage ‚Ich bin *isyan* drauf‘ gerade unter jüngeren Jugendlichen fast schon inflationär verbreitet, wohingegen der Satz ‚Ich bin *damar* drauf‘ den befragten Jugendlichen zufolge keinen Sinn macht.

Im ersten Interviewbeispiel bezieht sich A3b mit dem Begriff *damar* insbesondere auf die Eröffnungspassage des Songs *Bulamadım* von Ibrahim Tatlıses. Diese ist – charakteristisch für den Stil von Ibrahim Tatlıses – an ein *uzun hava*⁸ angelehnt. A3b bezeichnet diese Eröffnungspassage mit dem Code „*damar*“ (A3b, 370 und 386). Er führt dazu aus, dass der Sänger in diesem *uzun hava* ganz besonders „abgegangen“ (ebd., 385) und die Musik mitten „in das Herz“ bzw. „in die Ader reingegangen“ (ebd., 386) sei. *Damar* steht somit für eine existentielle Traurigkeit, von der man durch die Musik in den Organen erfasst wird. Im Gegensatz zum *isyan*-Narrativ rahmt *arabesk*-Musik also nicht einfach einen bereits bestehenden Gefühlszustand, sondern versetzt einen überhaupt erst in die *damar*-Traurigkeit. Das hörende Subjekt wird damit sozusagen als Anerkennungsobjekt, die Musik dagegen als Anerkennungssubjekt einer *damar*-Identität konstruiert.

8 *Uzun hava* bilden eine Volksliedgattung, die im Kontrast zu den *kırık hava* stehen. Sie sind freirhythmisch und werden oftmals lediglich durch einen Bordun untermalt. Ihre Melodieführung ist melismatisch und überwiegend absteigend. Ihre Texte beschäftigen sich sehr affektgeladen mit Schmerz und Trauer und werden aus diesem Grund meist mit gepresster Stimme gesungen. Der Text des *uzun hava* in *Bulamadım* heißt: „Sen gidince, öksüz kaldım, başımı belaya saldım, olur olmaz kapı çaldım, aşk aradım le, meşk aradım“ und bedeutet übersetzt: „Als du fortgingst, blieb ich als Waise zurück, zügellos stürzten sich meine Gedanken auf mein Unglück, ich klingelte an allen möglichen Türen, ich suchte meine aufs Innigste Geliebte, ich suchte meine leidenschaftlich Geliebte“ (Übers.: JH).

Das *damar*-Narrativ hat die zentrale Funktion, *arabesk*-Musik zu authentifizieren und zugleich zu naturalisieren.⁹ Indem *arabesk* ihre Hörer_innen unweigerlich in einen existentiellen Traurigkeitszustand versetzt, wird der Musik sozusagen eine zutiefst ehrliche Wirkung bescheinigt. Durch die Bezugnahme auf den inneren Körper wird ihre *damar*-Wirkung zudem als quasi-natürlich ausgegeben. Der *arabesk* hörende Körper verwandelt sich unweigerlich zu einem *damar*-Körper. Dass *damar* eigentlich eine konstruierte Bedeutungszuweisung der Jugendlichen für *arabesk*-Musik darstellt, wird dadurch ein Stück weit vergessen gemacht.

Diese Authentifizierungs- und Naturalisierungstechniken sind nun aufs Engste mit sozialen Positionen verknüpft und bilden damit einen wichtigen Teil *Sozioästhetischer Anerkennungsdynamiken*. Dies deutet sich im Zitat A3bs an: „Ja, seine Situation stelle ich mir auch gerade vor, was alles passiert ist oder was bei mir zum Beispiel passieren könnte mit einem Mädchen oder“ (ebd., 378). A3b konstruiert eine Zugehörigkeit, die in anderen Ausschnitten dieser Gruppendiskussion noch deutlicher wird. Im Gespräch zwischen A3a und A3b über *arabesk* spielt die Anerkennung als ‚reif‘ und ‚erwachsen‘ eine zentrale Rolle. A3a, der in erster Linie *Dubstep* und deutlich weniger *arabesk* hört als A3b, wird von diesem verdächtigt, noch keine Erfahrungen mit Mädchen gemacht zu haben und noch nicht so reif zu sein wie er. A3b positioniert A3a in die Rolle eines ‚Computer-Nerds‘ und adressiert ihn implizit noch als ‚Kind‘. Das Hören von *arabesk* stehe A3b zufolge dafür, dass man reifer als andere Jugendliche sei und bereits wisse, wie sich eine ernsthafte Liebe und eine existentielle Traurigkeit anfühle. Das Empfindungsvermögen für den *damar*-Charakter von *arabesk*-Musik authentifiziert somit die Zugehörigkeit zu solchen Jugendlichen, die schon erwachsen sind. Dementsprechend kann das ‚richtige‘ Verstehen von *arabesk* unter Jugendlichen auch als eine Art Initiationsritual interpretiert werden.

Im zweiten Interviewbeispiel stellen A2b und A2c A2as Reife-Authentizität in Frage. Für diese Deauthentifizierung nutzen sie den Verweis auf die *isyan*-Traurigkeitsästhetik. Der indirekte Vorwurf, vor dem sich A2a verteidigen muss, lautet: „Hängst du etwa immer noch diesen *isyan*-Liedern wie die ganzen anderen Kinder nach?“ (vgl. A2c, 1199; A2b, 1203). Die Jugendlichen beziehen sich auf einen externen Zeugen, um Subjektpositionen zu authentifizieren und zu deauthentifizieren: das Smartphone. Im Gegensatz zu persönlichen Aussagen erhält es die Bedeutung, nicht lügen zu können und tatsächlich darüber Auskunft zu geben, ob A2a noch *isyan*-Lieder hört und der Position eines ‚unreifen‘ Jugendlichen entspricht (vgl. A2b, 1205; A2a, 1207; A2c, 1209). Das Smartphone wird in diesem Kontext nicht nur als wahrhafter Zeuge von Identitätsinszenierungen vorgestellt. Es wird fast schon als das ‚wahre Ich‘ konstruiert.

9 Dabei knüpfe ich an Theorien zu Authentifizierungen und Naturalisierungen in der Musikwissenschaft an (vgl. u. a. Moore, 2002; Bonz, 2008; Klein & Haller, 2009; Jacke, 2013).

Eine weitere Authentifizierungstechnik liegt mit dem Sprachhabitus der Jugendlichen vor. In Bezug auf *arabesk*-Musik sprechen sie auffällig emotionalisiert und introspektiv. Ich habe auch Interviews mit Jugendlichen geführt, die in erster Linie den so genannten Deutschrapp oder Gangsta-Rap hören. Diese Jugendlichen sprechen über Rap oftmals in einem musiktheoretisch-analytischen Stil. Beispielsweise beschreiben sie sehr detailliert besonders gute Lyric-, Punchline- oder Beat-Techniken im Rap und erkennen sich darüber wechselseitig als ‚reif‘ und als ‚vernünftige Schüler‘ an. Für ihren Sprachhabitus ist dabei die Anwesenheit eines erwachsenen Interviewers ausschlaggebend. In ihren intersubjektiven Positionierungen antizipieren sie bereits, welche Rolle ich von ihnen als Jugendliche, die Gangsta-Rap hören, erwarten könnte. Sie möchten weder von mir noch von der imaginierten Leserschaft des Interviews im Stereotyp des homophoben oder frauenfeindlichen ‚Gangstas‘ anerkannt werden. Es handelt sich somit um eine präventive Selbstpositionierung, für die der technisch-rationalisierte Sprachhabitus eine wichtige Authentifizierungsfunktion hat. Auch im introspektiv-emotionalisierten Sprechen über *arabesk* spielen antizipierte Erwartungen eine zentrale Rolle. Manchmal geht es darum, sich mir gegenüber als ‚vernünftige_r Schüler_in‘ zu beweisen, manchmal auch darum, nicht als ‚schlecht integriert‘, als ‚Problembezirksjugendliche‘ oder gar als ‚Kanake‘ positioniert zu werden. Mal wurde also eher auf peerspezifische oder feldspezifische Markierungen Bezug genommen, mal eher auf gesamtgesellschaftliche Differenzlinien wie Schicht, Ethnizität oder den so genannten Migrationshintergrund. Anders formuliert: Mal fanden die Anerkennungsdynamiken eher auf einer *mikrosozio*ästhetischen, mal eher auf einer *makrosozio*ästhetischen Ebene statt.

Zusammengefasst konnten in diesen beiden Interviewpassagen unter anderem folgende Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken identifiziert werden: Authentifizierungs-, Deauthentifizierungs- und Naturalisierungstechniken, Zeugenschaften, *mikrosozio*ästhetische und *makrosozio*ästhetische Anerkennungsebenen, antizipierte sozioästhetische Erwartungen und präventive Selbstpositionierungen. Es handelt sich um Reflexionsinstrumente, die auch in der Situation des Musikunterrichts helfen können, musikbezogene Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen in der Anwesenheit eines Musiklehrenden etwas besser zu verstehen.

III.

Innerhalb der Musikpädagogik existieren bislang kaum Fremdbeschreibungen für die spezifische Sozialität des Musikunterrichts. Richtungsweisend sind theoretische Figuren wie das so genannte Nähe-Distanz-Problem (vgl. u. a. Kautny,

2010, S. 38ff.; Terhag, 2009) oder die „imaginäre Grenze“¹⁰ (Schmidt, 2015, S. 195-196). Möchte man Musiklehrende nicht nur dazu ausbilden, was Schüler_innen im Musikunterricht wie lernen sollen, sondern auch dafür sensibilisieren, was sich eigentlich in der Situation des Musikunterrichts an Dynamiken zwischen den Akteur_innen ereignet, ist es meines Erachtens notwendig, sich diesem Desiderat zukünftig stärker zuzuwenden. Diese Reflexionsfähigkeit erscheint mir nicht nur dann wichtig, wenn Lehrende Musikpräferenzen von Jugendlichen im Unterricht thematisieren. Ein Bewusstsein für Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen (z. B. als ‚schwul‘, ‚uncool‘ oder ‚Außenseiter_in‘) ist auch dann gefragt, wenn sich Jugendliche mit für sie fremder Musik und ungewohnten Musikpraktiken auseinandersetzen.

Mit dem Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung möchte ich aufzeigen, dass bestehende Theorien aus den Erziehungswissenschaften ein gewinnbringendes Reservoir für musikpädagogische Fremdbeschreibungen von Unterricht darstellen. Sie bilden theoretische Vorlagen, die im Hinblick auf die Eigenheiten des Musikunterrichts abduktiv modifiziert werden können und müssen. Daraus ergibt sich wiederum die Möglichkeit, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und andere Fachdidaktiken um ergänzende und bislang nicht berücksichtigte Aspekte zu bereichern. Um es am Beispiel der Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken auszudrücken: Aufgrund seines Sujets Musik spielen intersubjektive Positionierungsdynamiken anhand von Geschmacksurteilen im Musikunterricht vermutlich eine ganz besondere Rolle. Es ist jedoch fest davon auszugehen, dass Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken auch in anderen Unterrichtsfächern in irgendeiner Form von Bedeutung sind.

Fremdbeschreibende Verstehensbrillen wie Sozioästhetische Anerkennung stellen nicht nur eine ‚soziologische Spielerei‘ dar. Sie sind auch für Bildungsprozesse im Musikunterricht unmittelbar relevant.

Zum einen führt sie zu methodischen Feineinstellungen: Verfolge ich beispielsweise das Ziel, starre ethnische, geschlechtliche oder heteronormative Zugehörigkeitskonstruktionen von Jugendlichen dekonstruieren zu wollen, ist es ratsam, über die musikästhetischen Urteile sowie über die mikrosozialen und popkulturellen Bedeutungen unter Jugendlichen Bescheid zu wissen. Wählt man nämlich Beispiele aus der Popmusik, die für Jugendliche eher für einen schlechten Musikgeschmack stehen, kann womöglich genau der gegenteilige Effekt eintreten: Die Jugendlichen sehen sich erst recht in ihrer bisherigen ethnischen, heteronormativen oder geschlechtlichen Selbstaufwertungspraxis bestätigt.

10 Darunter versteht Anna Magdalena Schmidt, dass „zwischen dem Wunsch der deutsch-türkischen Jugendlichen nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen auf der einen und ihrer gleichzeitigen Zurückhaltung, dieses Interesse nach außen zu tragen, auf der anderen Seite“ (Schmidt, 2015, S. 195) eine Ambivalenz besteht.

Zum anderen kann die Fähigkeit, komplexe Anerkennungsdynamiken in der Situation des Musikunterrichts erfassen zu können, zu Verschiebungen von bestimmten musikpädagogischen Zielsetzungen führen. Ich denke beispielsweise an den wichtigen Ansatz Dorothee Barths der „projizierten Ethnizitäten“ und der „symbolisch inszenierten Ethnizitäten“ (Barth, 2013, S. 51). Nach dieser Theorie identifizieren sich Jugendliche beispielsweise mit der ‚türkischen Kultur‘, nicht, weil sie selbst ‚türkische Musik‘ hören würden, sondern weil sie in Deutschland defizitär als ‚Türk_innen‘ positioniert werden. Auf dieser Basis konzipiert Barth für den Musikunterricht das Ziel, die Durchlässigkeit ethnischer Selbstpositionierungen zu fördern (ebd., S. 55). Im Musikunterricht können sich aber auch ganz andere und gegensätzliche Positionierungsdynamiken ereignen. In einer der von mir geführten Gruppendiskussionen zu *arabesk*-Musik antizipieren die Jugendlichen bereits, dass man in Deutschland als ‚gut integriert‘ gilt, wenn man sich in ethnischer Hinsicht möglichst als transkulturell und hybrid inszeniert. Dementsprechend erkennen sie sich wechselseitig weniger vor dem gemeinsamen Rahmen ethnischer Änderungen, sondern Integrationsänderungen an. Hier wäre dann eher von ‚projizierten Hybriditäten‘ anstatt von ‚projizierten Ethnizitäten‘ zu sprechen. Dies hätte wiederum Konsequenzen für die Bestimmung von musikpädagogischen Zielen, wenn sich die ‚Katze nicht in den Schwanz beißen will‘. Wichtig scheint es somit zu sein, mehrere theoretische Brillen zur Verfügung zu haben. Nur so kann in der Situation des Musikunterrichts genauer hingesehen werden, was sich in ihr gerade an Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken ereignet und welche musikpädagogischen Ziele sinnvoll sind.

Abschließend könnte man auch darüber nachdenken, inwieweit eine fremdbeschreibende Reflexionsfähigkeit nicht nur ein Bildungsziel für angehende Musiklehrende, sondern auch für Schüler_innen darstellen könnte. Ein Ziel könnte sein, dass sich Jugendliche mit der Frage auseinandersetzen, wie und warum sie sich selbst oder andere in der Situation des Musikunterrichts gerade auf eine bestimmte Weise anhand musikgeschmacklicher Urteile positionieren. Interessant wären demnach Methoden, die eine Sensibilisierung für Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken in der Situation des Musikunterrichts selbst ermöglichen.¹¹ Führte man diesen Gedanken weiter aus, ergäben sich aufgrund des besonderen Sujets von Musikunterricht womöglich auch im Hinblick auf seine bildungspolitische Legitimierung neue Perspektiven.

11 Vgl. dazu u. a. die äußerst interessante Methode „Soundcheck“ von Ahmet Sinoplu und Anne Winkelmann (Sinoplu & Winkelmann, 2007, S. 26-33).

Literatur

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Schöningh.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister; werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik* (57), 50-58.
- Bonz, J. (2008). *Subjekte des Tracks: Ethnografie einer postmodernen/anderen Subkultur*. Kaleidogramme: Bd. 39. Berlin: Kadmos.
- Bourdieu, P. (1979/1991). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feise-Mahnkopp, P. (2013). Zwischen ‚Meta-Pop‘, ‚religioider‘ Kunst und Kult: Zur Sozio-Ästhetik der „Matrix“-Filmtrilogie. In M. S. Kleiner & T. Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken* (S. 191-222). Wiesbaden: Springer.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Hitzler, R., Honer, A. & Pfadenhauer, M. (2008). Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In Dies. (Hrsg.), *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen* (S. 9-31). Erlebniswelten: Bd. 14. Wiesbaden: Springer.
- Honnens, J. (2015). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Dissertation, eingereicht im November 2015 an der UdK Berlin, voraussichtliche Veröffentlichung: Anfang 2017.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257-275). Berlin, London, Münster u. a.: Lit.
- Jacke, C. (2013). Inszenierte Authentizität versus authentische Inszenierung: ein Ordnungsversuch zum Konzept Authentizität in Medienkultur und Popmusik. In D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Ware Inszenierungen. Performance, Vermarktung und Authentizität in der populären Musik* (S. 71-95). Beiträge zur Populärmusikforschung: Bd. 39. Bielefeld: transcript.
- Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 15-31). Musikpädagogische Forschung: Bd. 29. Essen: Die Blaue Eule.
- Kautny, O. (2010). Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 26-46. www.zfkm.org/10-kautny.pdf [01.06.2016].
- Kehrbaum, T. (2009). *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung*. Wiesbaden: Springer.

- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage) (S. 239-260). Wiesbaden: VS.
- Klein, G. & Haller, M. (2009). Körpererfahrung und Naturglaube. Subjektivierungsstrategien in der Tangokultur. In G. Klein (Hrsg.), *Tango in Translation. Tanz zwischen Medien, Kulturen, Kunst und Politik* (S. 132-136). Bielefeld: transcript.
- Küçükkanlı, U. (2013). *Arabesk. Toplumsal ve Müzikal Bir Analiz*. Sanat ve Kuram Dizisi: Bd. 35. Istanbul: Ayrıntı.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (58), 223-241.
- Moore, A. (2002). Authenticity as Authentication. *Popular Music*, 21(2), 209-223.
- Niessen, A. (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171-194). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8203&la=de [17.12.2015].
- Ott, T. (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6-15). Münster: Lit.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichert, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage) (S. 279-297). Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75-92). München: Fink.
- Rosenberg, F. v. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zu rekonstruktiven Schul- und Jugendforschung*. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft: Bd. 44. Berlin: Logos.
- Rotter, C. & Schlickum, C. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungskategorie: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 59-68). Münster: Waxmann.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. musicolonia: Bd. 14. Köln: Dohr.
- Sinoplu, A. & Winkelmann, A. (2007). *Soundz of Berlin. Documentation about an international youth project on diversity and against discrimination*. Berlin. http://www.vervielfaeltigungen.de/resources/documentation_soundz_fin.pdf [14.09.2015].
- Stokes, M. (1992). *The Arabesk Debate. Music and Musicians in Modern Turkey*. Oxford: Oxford University Press.

- Strauss, A. L. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 429-451). Konstanz: UTB.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Teklioglu, O. (1996). The Rise of a Spontaneous Synthesis: The Historical Backround of Turkish Popular Music. *Middle Eastern Studies*, 32(2), 194-215.
- Terhag, J. (2009). Zwischen Distanz und Nähe. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. *Musik und Bildung* (3), 10-13.
- Thornton, S. (1995). *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht. Eine Skizze. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 39-53.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1-19.

Johann Honnens

Werrastr. 44

12059 Berlin

johannhonnens@posteo.de

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

There has been a long history on the contradiction between “theory” and “practice” that often boils down to a complicated relation between the desire to change schooling and teaching on the one hand and the wish to maintain scientific standards on the other. During the last years, design-based research has gained ground in various subjects and can be seen as an attempt to unite the positions stated. The design development – that is, a setting to optimize teaching and learning processes – is the key element. The context analysis and the design principles are stated on scientific grounds. Measurements are taken to improve the setting. Their effectiveness is evaluated by apt means. If necessary, several “iterative circles” are run through in order to a) understand the process, b) improve the setting, and c) generate a relevant local theory. Examples from a music education research project are given.

Im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung werden derzeit in verschiedenen Fachdidaktiken Design-Based-Research-Projekte durchgeführt, die unseres Erachtens eine originelle Position im Theorie-Praxis-Diskurs einnehmen, weil sie eine Veränderung der Praxis mit deren Durchdringung und Theoriegenerierung verbinden. „Theorie“ und „Praxis“ werden in der Literatur nicht selten als dichotome Begriffe verstanden und dann gerade in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen als „Theorie-Praxis-Widerspruch“ gefasst (z. B. Messmer, 2015). Allerdings vereinfacht diese Dichotomie das tatsächlich komplexere Verhältnis der beiden Begriffe, da Praxis ohne theoretische Anteile nicht denkbar ist, wie umgekehrt Theorie ohne eine dahinterstehende Praxis nicht verstehbar ist. Der Psychologe Kurt Lewin hat das in dem oft zitierten Bonmot zum Aus-

druck gebracht: „*there is nothing so practical as a good theory*“ (Cartwright, 1951, S. 169; siehe auch Niessen, 2010).

Hinter dieser Dichotomie verbergen sich daher andere, aufeinander zu beziehende Spannungspole wie etwa die der institutionellen Verortung der Akteure (z. B. „schulischer Praktiker“¹ vs. „universitärer Theoretiker“) oder die des handlungsleitenden Interesses (z. B. an „theoretischer Erkenntnis“ vs. „praktischer Unterrichtsentwicklung“). Besonders das letztgenannte Paar hat eine längere Tradition: Seit sich Pädagogik und pädagogische Psychologie am Ende des 19. Jahrhunderts als universitäre Disziplinen etablierten, die auf Lernen und Schule bezogen sind, aber in einem davon abgelösten Raum stattfinden, ist dieses Spannungsverhältnis nachweisbar (vgl. Tenorth, 2000). So sind diese Begriffe eben nicht als sich gegenseitig ausschließende Dichotomien zu begreifen, sondern eher als unterschiedliche Akzentuierungen. Statt vom Theorie-Praxis-Widerspruch zu reden, erscheint es angemessener, von einem Feld zu sprechen, auf dem mal das Interesse an grundsätzlichem Verständnis von Lehr- und Lernprozessen im Vordergrund steht („Theorie“), mal das Bedürfnis, die vorgefundene Schulpraxis zu verändern.

In diesem Sinne ist verschiedentlich versucht worden, theoretisch fundiert und ohne Preisgabe des Erkenntnisstandes den Schulalltag zu verändern, so etwa von Wyneken, Dewey oder von Hentig. Quasi komplementär dazu sind jene Ansätze zu verstehen, die speziell in krisenhaft wahrgenommenen Zeiten Schule und Unterricht verändern wollen, dabei aber eine wissenschaftliche Fundierung suchen. Darauf sei kurz eingegangen.

Action Research, Handlungsforschung, Praxisforschung usw.

So wie Theoretiker praktisch geworden sind, sind auch immer wieder umgekehrt Praktiker forschend und theoretisch geworden. Motor solcher Ansätze, aber auch der begleitenden methodischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen war dabei stets ein Interesse, die je spezifischen Aktionsfelder im Sinne einer Kritik bestehender Verhältnisse weiterzuentwickeln. Die verschiedenen Ansätze werden unterschiedlich beschrieben und systematisiert, sind in der Praxis auch nur schwer voneinander zu trennen. Cain unterscheidet beispielsweise unter der Überschrift „Teacher Practitioner Research“, die als ‚umbrella term‘ zu denken sei, „experimental approaches“, „case studies“, „action research“ und „self studies“ (Cain, 2014, S. 90-93). Dabei mischt er in der Systematik Methoden, Forschungsgegenstände und Methodologien. Prengel (in Friebertshäuser, Langer, Prengel & Richter, 2010) unterscheidet dagegen nach der Qualität des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Forschenden. So gelangt sie zur Typisierung in

1 Wir haben aus Gründen der besseren Lesbarkeit oft die männliche Form gewählt; stets sind aber beide Geschlechter gemeint.

Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. Danach forschten im ersten Fall Wissenschaftler gemeinsam mit Lehrkräften mit dem Ziel der Optimierung des Lehrens, während im zweiten Fall Lehrkräfte selbstständig, mit nur gelegentlicher Unterstützung durch Wissenschaft forschten.²

Dabei fällt auf, dass die Definitionen sich oft auf Rollenverteilungen und -identitäten beziehen oder je unterschiedliche Erkenntnisinteressen beschreiben, aber methodologische Fragen und solche der Gütekriterien nicht selten aussparen. Zwar wird eine Nähe dieser Ansätze zu qualitativer Forschung festgestellt, die mit der Positivismuskritik der 1970er Jahre in Verbindung gebracht wird (z. B. bei Prengel, Heinzl & Carle, ²2008, S. 184). Aber eine spezifische Methode ist kaum erkennbar: Die Anmerkungen zu forschenden Schritten in der Vorbereitung des optimierten Handelns (Prengel et al., 2008, S. 188) sind eher allgemeiner Natur. Weitergehende methodologische Fragen werden dabei jedoch kaum berücksichtigt. Zu diesen Fragen gehört die nach der Person der forschenden Lehrkraft. Wie kann eine Lehrkraft das notwendige methodische Handwerkszeug erwerben, wie sich das notwendige theoretische Wissen aneignen? Wie sind blinde Flecken in der Wahrnehmung des eigenen Arbeitskontextes zu vermeiden, wie Interessenkonflikte aufzulösen? In welcher Form soll der Fundus bestehender Studien und Theorien eingebunden werden? Diese Fragen sind zu beantworten, denn „nicht so sehr einzelne Methoden und Forschungsinstrumente sind für Aktionsforschung charakteristisch, sondern deren Einbindung in eine *übergreifende Forschungsstrategie*“ (Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte, 2010, S. 805 – kursiv im Original).

Auch in der Musikpädagogik gibt es eine entsprechende längere Forschungstradition, die bis in die 1980er Jahre zurückreicht (Bastian, 1984; Günther, Ott & Ritzel, 1982, 1983)³. Allerdings wurde auch dort meist von einer einfachen Dichotomie ausgegangen, die von Seiten der Forschenden zu überwinden wäre. Bastian konnte in diesem Sinne fordern: „Sich mehr auf die Unterrichtspraxis einzulassen als sich an einmal aufgestellten Designs zu orientieren, wäre eine wünschenswerte Maxime empirischer UF (= Unterrichtsforschung; ALW/UK). Sogenannte Handlungsforschung [...] geht in diese Richtung“ (Bastian, 1984, S. 347).

Weitaus differenzierter argumentieren in jüngster Zeit Wiener Forschende, die eine Reihe von Studien zur Weiterentwicklung von Unterricht mit dem Anspruch von Forschung veröffentlicht haben (z. B. Buchborn, 2013; zusammenfassend Buchborn & Malmberg, 2013). Allerdings haben Niessen, Knigge und Vogt (2014) darauf hingewiesen, dass unter methodischen und vor allem wissen-

2 Die Evaluationsforschung sei hier vernachlässigt, weil sie noch einmal anderen Gesetzen folgt (vgl. Lehmann-Wermser, 2015).

3 Bastian selbst verweist auf den Text von Günther, Ott und Ritzel; allerdings zeigen Niessen, Knigge und Vogt 2014, dass er nur bedingt in diesen Zusammenhang gehört.

schaftstheoretischen Gesichtspunkten dabei Fragen offenbleiben, die sich eben mit der Person der Forschenden, aber auch weitergehend mit den Ansprüchen einer weiterzuentwickelnden, aber zunächst einmal gültigen und zu kritisierenden Praxis verbinden.

Design-Based Research

In dieser Situation rückte in den vergangenen Jahren der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) in das Zentrum der Aufmerksamkeit, dessen Entwicklung seit den 1990er Jahren die Lehr-Lern-Forschung maßgeblich vorantreibt. Er verfolgt methodisch elaboriert das Ziel einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements und wurde bisher vor allem in der Mathematikdidaktik entwickelt und erprobt (u. a. van den Akker, Gravemeijer & McKenney, 2006; Cobb & Gravemeijer, 2008; Prediger, Link, Hinz, Hussmann, Ralle & Thiele, 2012). Er etabliert sich zunehmend auch in den geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken. In der Musikdidaktik, welche derzeit im deutschsprachigen Raum noch ein Defizit in der Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen verzeichnet (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013, S. 66), fasst dieser Ansatz mehr und mehr Fuß. Erste Forschungsprojekte (Aigner, 2015; Kehrer, 2013) sind abgeschlossen, weitere Projekte werden derzeit an verschiedenen Stellen in der deutschsprachigen Musikdidaktik durchgeführt.⁴

Der Ansatz und seine Anwendung im musikpädagogischen Kontext sollen hier anhand der Konzeption des Forschungsprojektes „Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht“⁵ (vgl. Konrad, 2016) vorgestellt werden, welchem das DBR-Modell zugrunde liegt, wie es in der Bremer Forschungsgruppe „FaBiT“ (Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation) entwickelt wurde. Das Modell lehnt sich an das FUNKEN-Modell der TU Dortmund an (vgl. Prediger et al., 2012).

DBR ist ein methodologischer Rahmen, der sehr offen und auf Verstehen von Unterrichtsprozessen ausgerichtet ist (vgl. Kehrer, 2013, S. 42). Er ist in der Erziehungswissenschaft im Bereich der Praxisforschung als Entwicklungsforschung zu verorten. Deren Ziele sind immer doppelte angelegt, entsprechend verfolgt auch DBR das Ziel eines sowohl praxisrelevanten, aber auch theoriegenerierenden Ergebnisses. So steht einerseits die „Qualitätssteigerung von Unterricht und das Bestreben nach Praxisveränderung durch Entwicklung von Lernumgebungen und Design-Prinzipien“ (Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013, S. 28)

4 Beispielsweise in Bremen und Hannover, Dortmund, Detmold und Freiburg. Ein neues Projekt wird 2016 in Basel beginnen.

5 Die Darstellung des Projektes dient hier vor allem zur Veranschaulichung der Methodologie. Stellen, an denen das Projekt herangezogen wird, sind durch ihre Formatierung gekennzeichnet.

im Fokus der Forschung, gleichzeitig sollen andererseits aber auch empirisch gestützte lokale Theorien zum Lehren und Lernen weiterentwickelt werden, die längerfristig auch Beiträge zu globalen Theorieentwicklungen leisten können (vgl. ebd.). Dazu werden iterativ mehrere Zyklen von Forschung und Entwicklung durchlaufen, um verschiedene Arbeitsbereiche systematisch miteinander zu vernetzen. Dabei wird, wie im Folgenden gezeigt wird, sowohl prozessorientiert als auch gegenstandsorientiert vorgegangen. In der starken Gegenstandsorientierung, die in den erziehungswissenschaftlichen Varianten der Entwicklungsfor- schung eher unüblich ist, wird die *fachdidaktische* Ausrichtung des DBR in der Entwicklungsforschung deutlich (vgl. ebd., S. 29-30).

In Bezug auf die kontroverse Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik ist als besonders wichtiges Merkmal von DBR hervorzuheben, dass die Forschung nicht von der Praxis losgelöst ist, sondern die enge Verzahnung von Theorie und Praxis tragendes Merkmal der Methodologie ist. Mit der Einführung und möglichen Etablierung in der Musikdidaktik kann die Methodologie deshalb dazu beitragen, die vermeintliche Distanz zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern.

Der Design-Begriff

An der Universität Bremen wird aus Mitteln der Exzellenzinitiative ein fachdidaktischer Forschungsverbund aus sechs Fachdidaktiken gefördert. Neben dem Bezug auf die von Heterogenität geprägte Bremer Schullandschaft eint sie die gemeinsame methodologische Basis Design-Based Research. Die wesentliche Rolle des Designs wird im Bremer Modell zum DBR-Prozess (s. u.) deutlich. Es ist in den verschiedenen Zugängen zum DBR allerdings nicht allgemeingültig geklärt, was der Design-Begriff impliziert. Seine Definition scheint zu einem einheitlichen Verständnis der Methodologie jedoch erforderlich.

Die vielfältigen Bedeutungen des Design-Begriffs⁶ zeigen auch den Facettenreichtum der DBR-Methodologie auf. *Design* wird darin als Kette von Entscheidungen verstanden, die im zyklischen Verlauf des Forschungsprozesses optimal an die Bedingungen des Kontextes angepasst werden, um so Ziele und beschränkende Bedingungen in Einklang zu bringen (vgl. Edelson, 2002; Reinmann, 2005, S. 7). Über Entscheidungen hinaus umfasst *Design* auch gestalterische Tätigkei-

6 Die Übersetzung des Begriffes aus dem Englischen umfasst eine große Menge an Bedeutungen, welche dem Verständnis im DBR entsprechen. Design ist dabei zum einen als Verb (*to design*) zu denken, findet gleichermaßen aber auch nominalen Gebrauch in der Durchführung der Methodologie. Der Duden definiert „Design“ als „formgerechte und funktionale Gestaltung und daraus sich ergebende Form eines Gebrauchsgegenstandes o. Ä.“, aber auch als „Entwurf[szeichnung]“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Design>).

ten, die innerhalb der Rahmenbedingungen umgesetzt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 34). Unter Bezugnahme auf Baumgartner und Payr (1999) führt Reinmann aus, dass *Design* demnach ein aktiver, schöpferischer Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation ist, jedoch immer mit dem Ziel der Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen (Reinmann, 2005, S. 7).

Das „Bremer Modell“ zum DBR-Prozess dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes

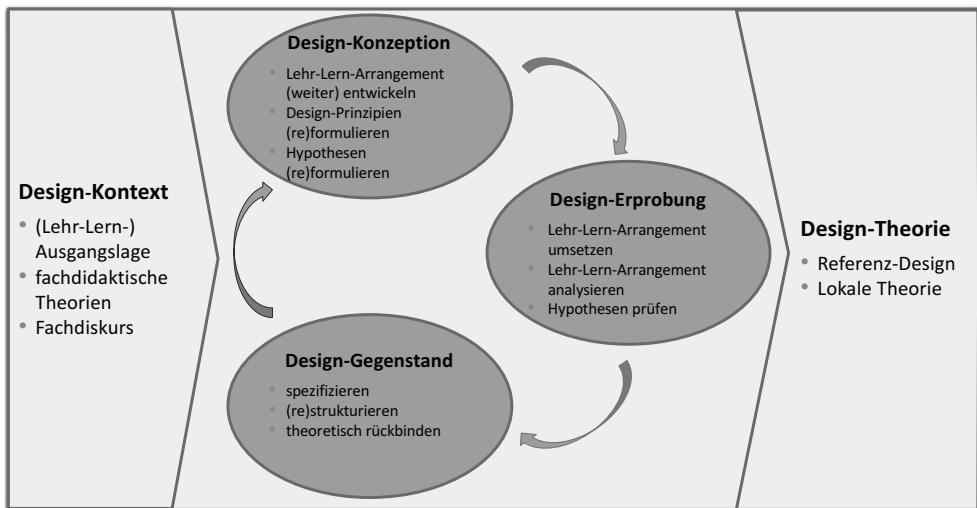


Abbildung 1: Bremer Modell zum DBR-Prozess (entwickelt in der Forschungsgruppe „FaBiT“ [bisher unveröffentlicht], Bearbeitung ALW & UK)

Die Ausgangslage im Bremer Modell zum DBR-Prozess kann sowohl durch eine normativ hergeleitete Annahme als auch durch eine konkrete, von den Akteuren als defizitär wahrgenommene Sachlage im schulischen Unterricht definiert werden. Sie gibt Orientierung für die Auseinandersetzung und hilft, die Problemlage zu artikulieren. Für die eingeschlagene Richtung des Projekts ist sie zwar maßgeblich, bleibt in der Regel aber durch anschließende Arbeitsschritte unberührt (vgl. Hußmann et al., 2013, S. 32). Neben der Ausgangslage bilden noch andere Elemente den Design-Kontext. Fachdidaktische Theorien und Fachdiskurse sind ein wichtiger Bestandteil seiner Beschreibung. Außer diesen eher theoriegeleiteten Elementen bildet die Lehr-Lern-Ausgangslage die Grundlage auf der Seite des Unterrichtes. Ziel der Bremer DBR-Studien ist die Entwicklung einer Design-Theorie, die als praktisches Ergebnis ein optimiertes Lehr-Lern-Arrangement enthält, hier als Referenz-Design bezeichnet, sowie eine lokale Theorie als the-

oretisches Ergebnis. Für den Forschungs- und Entwicklungsprozess wird die für DBR kennzeichnende iterative Vorgehensweise in Zyklen aus Konstitution des Design-Gegenstandes, Design-Konzeption und Design-Erprobung gewählt. Der Design-Kontext bildet dabei die Bezugsnorm für die Entwicklung der Design-Theorie.

Im Forschungsprojekt „Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht“ werden Unterrichtsprozesse in Instrumentalklassen am Beispiel einer Bandklasse erschlossen. Im Sinne des Forschungsansatzes soll als Design-Theorie einerseits ein Lehr-Lern-Arrangement entwickelt werden, das die Prozesse der Bedeutungszuweisung fördert und so die Qualität des Instrumentalklassenunterrichtes steigert. Auf der anderen Seite soll auf Basis der Erkenntnisse, die bei der Entwicklung und Optimierung des Lehr-Lern-Arrangements erlangt werden, eine (lokale) Theorie zu Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht entwickelt werden, die zur globalen Theorieentwicklung beitragen kann.

Design-Kontext

Eine Besonderheit des Bremer Modells ist, dass es die Definition des Design-Kontextes mit in die Darstellung aufnimmt. Dies verdeutlicht, dass der DBR-Prozess sich nicht ausschließlich auf die iterativen Zyklen des Forschungsprozesses beziehen kann. So wird zunächst der Design-Kontext mit den theoriegeleiteten und unterrichtsbezogenen Elementen sowie der Ausgangslage definiert.

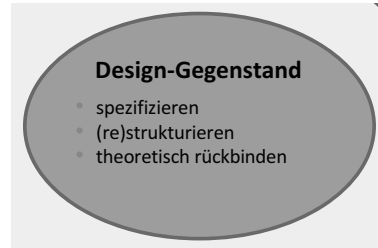
Design-Kontext

- (Lehr-Lern-) Ausgangslage
- fachdidaktische Theorien
- Fachdiskurs

Diese ist im vorliegenden Fall zunächst von dem bekannten Forschungsdesiderat hinsichtlich kognitiver und kommunikativer Lernprozesse im Musikunterricht gekennzeichnet. Daneben fließen in die Definition auch bildungspolitische Vorgaben ein. So liegt dem Projekt die Annahme zugrunde, dass die Berücksichtigung kultureller Bildung und ästhetischer Erfahrung, wie sie in den Bremer Bildungsplänen gefordert sind, die Instrumentalklassenlehrkräfte vor eine größtenteils noch nicht überwundene Herausforderung stellt. Der Fokus von Instrumentalklassenunterricht liegt in der Regel vielmehr auf der Vermittlung instrumentalpraktischer Fähigkeiten (vgl. Bradler, 2014). Fragen nach Bedeutung von Musik vor dem Hintergrund ästhetischen Lernens werden wenig oder nicht thematisiert. Doch gerade dieser Bereich ist zur Förderung „erfüllten Klassenmusizierens“ (Wallbaum, 2005, S. 74) wichtig. In einer Vorstudie wurde zunächst überprüft, in welchem Maße dieser Bereich der musikalischen Bildung in der Bandklasse tatsächlich berücksichtigt wird. Dabei war vor allem auffällig, dass intentional zwar Prozesse von Bedeutungszuweisung angelegt wurden, diese aber nicht explizit und dadurch im Unterricht nicht wirksam wurden.

Design-Gegenstand

Der Einstieg in den iterativen Prozess ist in dieser Studie in der Bestimmung des Design-Gegenstands verortet, der alle für die Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements wichtigen Merkmale umfasst. Durch Rückbindung an Theorien und durch eine zunehmende Differenzierung und Systematisierung wird der Design-Gegenstand konstituiert. Auch die Zielsetzung der Studien liegt innerhalb der Konstitution des Design-Gegenstandes und damit innerhalb des zyklischen Verlaufs. Das ergibt sich daraus, dass der DBR-Prozess der Emergenz unterliegt, wodurch es möglich ist, dass sich Ziele und Prinzipien im Forschungsprozess verändern (vgl. u. a. Bereiter, 2002; Reinmann, 2005; Kehrer, 2013). Die Überprüfung der Ziele ist in jedem Zyklus bei der Weiterentwicklung des Design-Gegenstandes vorzunehmen.



Im Projekt bildet die Vorstudie die Brücke zwischen Design-Kontext und Design-Gegenstand. Sie dient einerseits zur Erfassung der tatsächlichen Ausprägung der Ausgangslage, auch im Bezug zu den normativen Vorgaben, andererseits zur Konstitution des Design-Gegenstandes.

An dieser Stelle wird die Gegenstandsorientierung als Merkmal der Methodologie deutlich, wodurch sich DBR als fachdidaktische Entwicklungsforschung von der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsforschung unterscheidet. Denn zur Konstitution des Design-Gegenstandes gehört vor allem auch die Spezifizierung und Strukturierung des fachlichen Lerngegenstandes (Prediger et al., 2012, S. 4). Die reine Ausrichtung auf unterrichtsmethodische Fragen, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsforschung möglich ist, ist beim DBR nicht vorgesehen.

Der Lerngegenstand kann dabei sowohl Kompetenzziele umfassen (vgl. Heinrich, Bruder & Bauer, 2015, S. 279-280) als auch Unterrichtsinhalte. Dass diese im Musikunterricht in manchen Fällen, wie zum Beispiel im Bereich der ästhetischen Erfahrung, auch nicht unmittelbar lehr- und lernbar, sondern lediglich als Erfahrungsräume zu inszenieren (vgl. Meyer, 2003) sind, kann die Konstitution des Design-Gegenstandes im Sinne der methodologischen Rahmung erschweren.

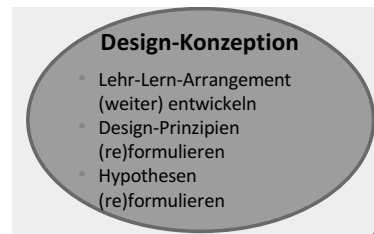
Das scheint sich auch im vorliegenden Projekt abzuzeichnen. Der Forderung der Bildungspläne nach ästhetischer Erfahrung als Ausgangslage des Projektes wird über die Konstitution von Bedeutungszuweisung als Design-Gegenstand nachgegangen. Das ergibt sich aus der Charakteristik der ästhetischen Bildung, die immer an Erfahrung gebunden ist. Ästhetische Erfahrungen können jedoch nicht gelehrt werden, sondern lediglich durch die Lehrkraft angebahnt werden, indem diese Erfahrungsräume schafft. Die enge Verbindung von ästhetischer Erfahrung und Bedeutungs-

zuweisung stellen Geuen und Orgass (2007) heraus. Sie machen deutlich, dass eine Verständigung über musikalisch-ästhetische Erfahrungen nur durch den Austausch über musikbezogene Bedeutungszuweisungen möglich ist (vgl. Geuen & Orgass, 2007, S. 34; siehe auch Weber-Krüger, 2014). Diese subjektiven Bedeutungszuweisungen sind jedoch weder lehrbar noch durch die Forscher im Projekt kontrollierbar. Gegenstand für das zu entwickelnde Unterrichtsdesign wird deshalb nicht die ästhetische Erfahrung selbst, sondern die Interaktion und Kommunikation über musikbezogene Bedeutungszuweisung innerhalb des Instrumentalklassenunterrichtes sein.

Neben der Erfassung der allgemeinen Lehr-Lern-Ausgangslage im Rahmen des Design-Kontextes kann es zur Konstitution des Design-Gegenstandes notwendig sein, in einer Vorstudie die Ausprägung des zu erforschenden Gegenstands zu erfassen. Die Vorstudie kann ferner zur Pilotierung des Unterrichtsdesigns dienen.

Design-Konzeption

Den nächsten Schritt innerhalb der iterativen Zyklen bildet die Design-Konzeption. Basierend auf den Erkenntnissen aus dem Design-Kontext und der Konstitution des Design-Gegenstandes werden hier Design-Prinzipien⁷ und Hypothesen (re-)formuliert, die der (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements zugrunde gelegt werden. Als Design-Prinzipien werden präskriptive Theorieelemente (vgl. Prediger, 2015) verstanden, die als handlungsleitende Maxime dem Unterrichtsdesign zugrunde gelegt werden. Im ersten Zyklus können sie aus der Theorie abgeleitet werden, gehen im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses jedoch vor allem aus den Ergebnissen der Design-Erprobungen (s. u.) hervor. Für die Entwicklung der Design-Prinzipien sind die Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen des Unterrichtes sowie Zielvorstellungen zu berücksichtigen. Diese müssen in jedem Zyklus erneut identifiziert, analysiert und festgelegt werden, um das Unterrichtsdesign weiterzuentwickeln. So erfolgt durch eine schrittweise Optimierung des Lehr-Lern-Arrangements, die sich durch die immer bessere Anpassung an die Rahmenbedingungen vollzieht (vgl. Kehrer, 2013, S. 43), die systematische Gestaltung einer Lernumgebung. Dabei ist es zum Beispiel möglich, durch die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien und die räumliche Gestaltung direkt auf den Unterricht zuzugreifen. Im Instrumen-



⁷ Design-Prinzipien können sowohl Einfluss auf das konkrete Lehr-Lern-Arrangement, aber auch umfassender auf das gesamte Unterrichtsdesign nehmen. Nicht immer ist dies klar voneinander zu trennen.

talklassenunterricht, als nahezu ausschließlich papierlosem Unterricht, sind Veränderungen des Unterrichts jedoch überwiegend über die Lehrkraft möglich.

Die Weiterentwicklung des Unterrichtes im Beispielprojekt setzt deshalb zunächst bei der Sensibilisierung der Lehrkraft für die Prozesse von Bedeutungszuweisung an. Erst wenn sie solche Prozesse wahrnimmt und ihr Handlungsmöglichkeiten als abrufbare Ressourcen zur Verfügung stehen, kann sie die Interaktion und Kommunikation über musikbezogene Bedeutungszuweisungen im Unterricht fördern.

Es kann sinnvoll sein, das erste Design eher detailarm zu konzipieren und mit jedem durchlaufenen Zyklus immer differenzierter zu gestalten (vgl. Kehrer, 2013, S. 43), um den offenen Blick, den die Methodologie eröffnet, nicht durch zu viele festgelegte Faktoren zu verstellen.

Design-Erprobung

Das dargestellte Forschungsprojekt ist als „classroom experiment“ (vgl. Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003, S. 9) angelegt, d.h. es wird mit einer Lehrkraft kooperiert, um ein Design für eine bestimmte Schulklassse zu entwickeln, zu erproben und zu überarbeiten. Die Erprobung erfolgt also in einer natürlichen Lernumgebung.



Die Wahl des Settings kann beim DBR aber auch einem Laborsetting entsprechen. In manchen Fällen ist auch eine Kombination aus Klassenraum- und Laborsetting zielführend.

Exkurs: Lehrerinteresse – Forscherinteresse

Die Durchführung von DBR-Studien erfolgt vor allem im Klassenraumsetting in enger Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrkraft. Dabei sind für die beiden Seiten jedoch unterschiedliche Erkenntnisinteressen leitend. Während das vorrangige Interesse der Lehrkraft darin liegt, ‚funktionierenden‘ Unterricht zu entwickeln, liegt das traditionelle Interesse der Forschung vorrangig auf der Evaluation von Unterricht. DBR vereint beide Interessen in einem Forschungs- und Entwicklungsprozess, indem das „Design selbst [...] Teil des wissenschaftlichen Prozesses mit pragmatischer Zielsetzung“ (Kehrer, 2013, S. 41) wird. Eine enge Zusammenarbeit mit der Lehrkraft kann durch unterschiedliches Expertenwissen aus Praxis und Forschung besonders fruchtbar für das Forschungsprojekt sein, wenn die Lehrkraft bei einer Kooperation stark in die Entwicklung des

Lehr-Lern-Arrangements mit einbezogen wird. Dass trotz des vorrangigen Interesses der Lehrkraft für die Entwicklung des eigenen Unterrichtes ihre reflexiv-entwickelnde Grundhaltung für das Gelingen des Projektes wichtig ist (vgl. Aigner, 2013, S. 20), zeigte sich auch im konkreten Forschungsprojekt.

Die Rollen sind bei der Kooperation nicht immer klar zu trennen. So nehmen sowohl die Forschenden als auch die Praktiker mehrere Rollen ein. Der Forscher hat neben seiner Aufgabe als Forscher auch die des Unterrichtsentwicklers inne. Darüber hinaus kann er jedoch auch mit in die Praxis eingebunden sein. Die ständige Überprüfung, in welchem Maße er sie direkt beeinflusst, bleibt dabei unerlässlich. Zeitgleich hat in diesem Rollengefüge die Lehrkraft neben der Rolle als Hauptakteur in der Praxis ebenfalls die des Unterrichtsentwicklers inne, jedoch mit anderem Hauptinteresse. Ein erster Schritt zur Vermeidung von möglichen Rollenkonflikten kann darin liegen, auf beiden Seiten ein Bewusstsein für die Rollenverteilungen zu schaffen (vgl. Aigner, 2013, S. 22).

Datenerhebung und -analyse

Mit dem DBR-Ansatz liegt keine Methodologie vor, die durch spezifische Methoden gekennzeichnet wäre (vgl. Bereiter, 2002, S. 326). Vielmehr obliegt es jeder DBR-Studie, entsprechend zielführende Methoden auszuwählen und in den mehrschrittigen, zyklischen Verlauf des DBR-Ansatzes zu integrieren. Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, unterschiedliche Methoden einzusetzen, um unterschiedliche Faktoren im Forschungsprozess zu untersuchen (vgl. Kehrer, 2013, S. 47). Deren Wahl ist dabei allein am Forschungsziel orientiert und kann sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassen. Das vorliegende Projekt wird als qualitative Studie durchgeführt.

Zur Datenerhebung und -analyse werden zunächst exemplarische Unterrichtsstunden videografiert und zuerst niedriginferent analysiert (vgl. Gebauer, 2011).

Da es sich beim DBR vorrangig um die Beforschung von Lehr-Lern-Prozessen handelt, kann auch der Einsatz introspektiver und/oder retrospektiver Methoden sinnvoll sein, um die Interaktionsprozesse mit den Prozessen, die sich auf kognitiver Ebene abspielen, zu erfassen.

Die retrospektive Befragung im Projekt erfolgt unter Verwendung von Videostimuli. So werden mit der Lehrkraft Video-Stimulated-Recall-Interviews (vgl. Messmer, 2015) geführt.

Durch die methodologische Rahmung muss bei der Analyse der Fokus je unterschiedlich gesetzt werden. Dazu kann es hilfreich sein, die Analyse aus verschiedenen Perspektiven vorzunehmen. In der vorliegenden Studie wurden

dazu zunächst vier Perspektiven definiert (Konrad, 2016): Die *theoriegeleitete und theorieleitende Perspektive* dient zur Bestätigung oder Widerlegung bestehender Theorien sowie zur Gewinnung von Erkenntnissen für die Entwicklung einer neuen Theorie. Aus der *entwicklungsleitenden Perspektive*, unter die auch die *handlungsleitende Perspektive* einzuordnen ist, wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte bei der Entwicklung des Unterrichtsdesigns berücksichtigt werden müssen. In diesem Bereich kommen auch die durch Prediger definierten „allgemeinen und fachdidaktischen Gestaltungsprinzipien und präskriptiven Theorieelemente über Wirkungen von Prinzipien“ zum Tragen (Prediger, 2015, S. 646), die den Entwicklungsprozess maßgeblich mitbestimmen. Die *analyseleitende Perspektive* dient zur Feststellung dessen, wo retrospektive Befragungen zielführend sein können und wo weitere Analysen durch am Unterricht beteiligte Personen hilfreich wären.

Design-Theorie

Die Zyklen von Design-Gegenstand, -Konzeption und -Erprobung werden wiederholt durchlaufen – im Optimalfall, bis das Ziel erreicht ist, eine ‚funktionierende‘ Lernumgebung zu kreieren und diese in ihrer Komplexität zu verstehen (vgl. Kehrer, 2013, S. 41). Dann sollte im Bremer Modell der Zyklus verlassen werden, um basierend auf diesen Ergebnissen eine Design-Theorie mit dem Referenz-Design und der lokalen Theorie zu entwerfen, die als Modell für die Praxis gelten kann.

Design-Theorie

- Referenz-Design
- Lokale Theorie

Zusammenfassung und Fazit

Gegenüber den verschiedenen Formen von „Teacher Practitioner Research“ erscheinen zusammenfassend zwei Merkmale des DBR wichtig, die einige der grundsätzlichen Einwände auffangen können. Da ist zum einen die zentrale Rolle, die „Theorie“ und Auswertung in den Zyklen einnehmen. In der Definition des Design-Gegenstands, in dessen Konzeption und in der Auswertung der Arrangements sind immer Theorieelemente präsent. Auch hier werden zunächst keine methodischen Entscheidungen präjudiziert, aber stets kann die gesamte Palette der Methoden und Zugänge eingesetzt werden. (Nichts spricht dagegen, ein an einer großen Stichprobe geeichtes Instrument auch an der kleinen Stichprobe, mit der ein Arrangement entwickelt wird, einzusetzen.) Bei Reeves (2006) steht die Auswertung deshalb an zentraler Stelle in allen Stadien des Zyklus. Zugleich öffnen sich DBR-Studien damit auch den allgemeinen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Damit entfallen eventuelle Probleme in Rollendefinitionen von Forschenden und Beforschten nicht, aber sie werden anders ak-

zentuiert. Bestehen bleibt die Aufgabe, Zuständigkeiten und Anerkennung von Expertise bei ungewohnter Nähe zu klären (vgl. Aigner, 2014). Es bleibt also die Trennung der Rollen, die durch unterschiedliche Kontexte und Interessen definiert werden, fortbestehen. Anders akzentuiert werden die Gegensätze insofern, als auf der Basis dieser Trennung für die Wissenschaft die Theorieentwicklung bei Anerkennung der Gütekriterien ‚guter‘ Wissenschaft Priorität behält.

Zum anderen verschiebt sich die Zielsetzung von DBR-Studien weg von einer ausschließlichen Veränderung einer Praxis hin zu einer Bildung von Theorien unterschiedlicher Reichweite in einer veränderten Praxis. Die Ambivalenz der beiden unterschiedlichen Zielsetzungen, die Verschiebung von Praktikabilität zu Verständnis formulieren Gravemeijer und Cobb (2013) wie folgt:

„The overall goal is not even to assess whether it works, although of course the researchers will necessarily do so. Instead the purpose of the design experiment is both to test and improve the conjectured local instruction theory that was developed in the preliminary phase, and to develop an understanding of how it works.“
(Gravemeijer & Cobb, 2013, S. 75 – Hervorhebung ALW & UK)

Auch, weil wir immer noch die Prozesse des Lernens von Musik in den vielfältigen Formen nur im Ansatz verstehen, scheint DBR für die Musikpädagogik eine attraktive Methodologie zu sein.

Literatur

- Aigner, W. (2013). Datenfülle in schulischen Praxisforschungsprojekten. Eine Herausforderung für die forschende Auswertung. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 19-24.
- Aigner, W. (2014). Teacher, Coach, Reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. In T. de Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *European perspectives on music education*. EAS publications: Bd. 3 (S. 117-131). Rum: Helbling.
- Aigner, W. (2015). *Komponieren zwischen Klassenzimmer und Social Web. Entwicklungsorientierte Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien bei Kurations- und Kommunikationsprozessen im schulischen Musikunterricht*. Dissertationsschrift. Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien.
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage) (S. 803-818). Weinheim: Juventa.
- Bastian, H. G. (1984). Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In G. Kleinen & H. Antholz (Hrsg.), *Kind und Musik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 5 (S. 345-359). Laaber: Laaber.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.

- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte-Gegenwart-Perspektiven*. Forum Musikpädagogik: Bd. 127. Augsburg: Wißner.
- Buchborn, T. (2013). Konzeptionelle Entwicklungsarbeit. Methodisch-didaktische Aspekte von Musikunterricht aus der Perspektive von Praxis reflektieren und entwickeln. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 31-37.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 4-13.
- Cain, T. (2014). Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education. In T. de Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *European perspectives on music education*. EAS publications: Bd. 3 (S. 84-100). Rum: Helbling.
- Cartwright, D. (Hrsg.) (1951). *Field theory in social sciences. Selected papers by Kurt Lewin*. New York u. a.: Harper & Brothers.
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cobb, P. & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Processes. In A. E. Kelly, R. A. Lesh & J. Y. Baek (Hrsg.), *Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (S. 68-95). New York, London: Routledge.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 1(1), 105-112.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. & Richter, S. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147> [16.03.2016].
- Geuen, H. & Orgass, St. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 5 (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2013). Design Research from the Learning Perspective. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research. An introduction* (S. 72-113). Enschede: Slo. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> [30.12.2015].
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Heinrich, F., Bruder, R. & Bauer, C. (2015). Problemlösen lernen. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 279-302). Heidelberg, Berlin: Springer Spektrum.
- Hußmann, St., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer For-*

- schungs- und Entwicklungsprogramme*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 5 (S. 25-42). Münster: Waxmann.
- Kehrer, E.-M. (2013). *Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen. Ein instrumentalgeragogisches Konzept für Anfänger*. Musikgeragogik: Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Konrad, U. (2016). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *How does change happen? Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Lehmann-Wermser, A. (2015). Evaluation. *Diskussion Musikpädagogik* (68), 4-9.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Fqs*, 16(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3733> [20.12.2015].
- Meyer, C. (2003). *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Berlin: WiKu.
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 15(30), 12-17.
- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 68-80. <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> [03.12.2014].
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 643-662). Heidelberg: Springer.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, St., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lern-Prozesse initiieren und erforschen. *MNU* (8), 452-457. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf [12.12.2014].
- Prenzel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 785-801). Weinheim: Juventa.
- Prenzel, A., Heinzl, F. & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Auflage) (S. 181-197). Wiesbaden: VS.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. J. H. van den Akker, K. Gravemeijer & S. McKenney (Hrsg.), *Educational design research* (S. 52-66). London: Routledge.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* (1), 52-69. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf [21.12.2015].
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für „mehr Gefühl“ durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *REPORT 2/2003. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. 26. Jahrgang. Erfahrungen mit Neuen Medien (S. 21-42). Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.die-bonn.de/doks/report0302.pdf#page=21> [22.12.2015].

- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. München: Juventa.
- van den Akker, J. J. H. , Gravemeijer, K. & McKenney, S. (Hrsg.) (2006). *Educational design research*. London, New York: Routledge.
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 71-94). München: Allitera.
- Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad
Hochschule für Musik, Theater und Medien
Institut für musikpädagogische Forschung
Emmichplatz 1
30175 Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de
ute.konrad@hmtm-hannover.de